

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS CORA CORALINA – CIDADE DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E
INTERCULTURALIDADE**

ADRIANA ROSÁRIA DE BORBA

**“LAUDADA”, FAZENDO MESTRADO E ENSINANDO: UMA
AUTOETNOGRAFIA DOCENTE NEURODIVERGENTE**

**Goiás-GO
2025**

ADRIANA ROSÁRIA DE BORBA

**“LAUDADA”, FAZENDO MESTRADO E ENSINANDO: UMA
AUTOETNOGRAFIA DOCENTE NEURODIVERGENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade, da Universidade Estadual de Goiás – Campus Cora Coralina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Héliú Frank de Oliveira

**Goiás-GO
2025**



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA nº 1.087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9.610/1998, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data¹. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do(a) autor(a).

Dados do autor (a)

Nome completo Adriana Rosária de Borba

E-mail adrianarosaria@hotmail.com / profadrianavvv20@gmail.com

Dados do trabalho

Título "LAUDADA", FAZENDO MESTRADO E ENSINANDO: UMA AUTOETNOGRAFIA

DOCENTE NEURODIVERGENTE

Tipo:

☐ Tese

☒ Dissertação

Curso/Programa PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE

Concorda com a liberação documento

☒ SIM

☐ NÃO

¹ Período de embargo é de até **um ano** a partir da data de defesa.

GOIÁS, 17 de NOVENBRO de 2025

Documento assinado digitalmente
gov.br ADRIANA ROSÁRIA DE BORBA
Data: 19/11/2025 17:41:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura autor(a)

Documento assinado digitalmente
gov.br HELVIO FRANK DE OLIVEIRA
Data: 18/11/2025 23:28:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do orientador(a)

CATALOGAÇÃO NA FONTE

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina

B726l	Borba, Adriana Rosária de. “Laudada”, fazendo mestrado e ensinando : uma autoetnografia docente neurodivergente [manuscrito] / Adriana Rosária de Borba. – Goiás, GO, 2025. 108 f. ; il. Orientador: Prof. Dr. Hêlvio Frank de Oliveira. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2025. 1. Autoetnografia crítica. 1.1. Identidade docente. 1.2. Capacitismo. 1.3. Sofrimento psíquico. 1.4. Neurodiversidade. 2. Análise do discurso. I. Título. II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina. CDU: 39:81'42
-------	--

Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

(Criada pela lei nº 13.456 de Abril de 1999, publicada no DOE-GO de 20 de Abril de 1999)

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Coordenação de Pós-Graduação StriCtO Sensu

UEG CAMPUS CORA CORALINA

Av. Dr Deusdeth de Moura centro - GOIÁS CEP: 766MHH0

Telefones: (62)3936-2161 / 3371-4971 Fax: (62) 3936-2160 CNPJ: 01_112.80/0001-71

ATA DE EXAME DE DEFESA 26/2025

Aos dezessete dias do mês de Setembro de dois mil e vinte e cinco às quinze horas, realizou-se o Exame de Defesa da dissertação da mestrandia Adriana Rosária de Borba, intitulado "LAUDADA", FAZENDO MESTRADO E ENSINANDO: UMA AUTOETNOGRAFIA DOCENTE NEURODIVERGENTE". A banca examinadora foi composta pelos(as) seguintes professores(as): Dr. Hêlvio Frank de Oliveira — Presidente — (POSLLVUEG), Dra. Maria Dolores Martins de Araújo (SEDUC/GO), Dra. Cristiane Rosa Lopes (POSLLVUEG). Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pela mestrandia e seu orientador. Em seguida, a banca examinadora reuniu-se para proceder a avaliação do exame de defesa. Reaberta a sessão, o presidente da banca examinadora proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi (X) aprovada, () aprovada com ressalvas, () reprovada com as seguintes exigências (se houver):

Cumpridas as formalidades de pauta, às dezessete horas a presidência da mesa encerrou esta sessão do Exame de Defesa e lavrou a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos(as) membros(as) da banca examinadora.

Goiás-GO, 17 de setembro de 2025.

Documento assinado digitalmente
 **HELVIO FRANK DE OLIVEIRA**
Data: 21/09/2025 11:59:37-0300
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

Prof. Dr. Hêlvio Frank de Oliveira (POSLLI/UEG)

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DOLORES MARTINS DE ARAÚJO**
Data: 21/09/2025 22:35:54-0300
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

Profa. Dra. Maria Dolores Martins de Araújo (SEDUC/GO)

Documento assinado digitalmente
 **CRISTIANE ROSA LOPES**
Data: 21/09/2025 12:05:24-0300
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes (POSLLI/UEG)

AGRADECIMENTOS

Tudo o que aqui se escreve nasce de uma certeza: nada vem de mim sem antes vir d’Ele. Este trabalho, cada linha e cada conquista, é fruto da graça de Deus que me sustenta desde a infância. Recordo o versículo que me acompanha como oração e como destino: *“Porque Dele, e por Ele, e para Ele são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém”* (Romanos 11:36).

A Jesus, que me segurou nos dias em que o peso parecia maior que a caminhada, entrego este escrito como forma de louvor. Se resisti, foi porque Ele me renovou. Se concluí, foi porque Ele quis.

Se nesta caminhada houve longos períodos de ausência — nas festas de família, nos passeios, até dentro da própria casa —, nada disso teria sido possível sem a compreensão e o amor dos meus.

Aos meus pais, Osmário e Teresinha, que mais uma vez se fizeram porto seguro. Eles não apenas me apoiaram, mas assumiram com generosidade o cuidado com meus filhos quando precisei passar dias na Cidade de Goiás para estudar. O exemplo deles me ensinou que apoio verdadeiro não é só palavra, mas gesto silencioso de amor.

Aos meus irmãos, Eduardo e Márcio, e suas respectivas famílias, agradeço pela presença que não cobra, mas sustenta. Mesmo na distância, souberam compreender que a minha ausência não era falta de amor, mas parte de um sonho que também se tornava deles.

Ao meu esposo, Vagner, agradeço por suportar comigo o peso das horas roubadas ao convívio, e por acreditar que essa jornada valia o sacrifício.

Aos meus filhos, Vagner Filho e Vítor Emanuel, que tantas vezes se viram privados da minha companhia, deixo um agradecimento que é também pedido de perdão. Cada momento em que estive longe não foi esquecimento, mas aposta em um futuro no qual eles possam se orgulhar da mãe que resistiu.

À Prof.^a Dr.^a Kenia Mara, que abriu para mim os portões do mestrado e me fez acreditar que esse lugar também podia ser meu. Sua confiança inicial foi a semente que permitiu a germinação desta jornada.

Ao Prof. Dr. Guilherme Figueiredo, que, com rara empatia, acolheu por um breve tempo minha orientação. Ainda que por pouco, suas palavras e sua escuta deixaram marcas importantes, mostrando que o cuidado também é gesto acadêmico.

E ao Prof. Dr. Hêlvio Frank de Oliveira, a quem chamo carinhosamente de meu orientador “adotivo”, registro uma gratidão que me acompanhará pelo resto da vida. Mesmo com dezenas de orientandos, nunca lhe faltou generosidade. Lutador de causas maiores, com coração sensível às dores de quem é minorizado, ele soube — como ensina Cora Coralina — transformar pedras em degraus. Foi ele quem me conduziu até aqui, num tempo em que eu já não acreditava mais em mim, mergulhada em sofrimento psíquico e desalento. Sua acolhida me devolveu não só a esperança acadêmica, mas também a possibilidade de existir como professora e pesquisadora.

À Prof.^a Dr.^a Luana Luterman, registro com ternura meu primeiro dia de aula. Eu ainda parada à porta, incrédula de estar numa sala de mestrado, fui recebida por seu sorriso aberto e acolhedor. Esse gesto simples, que se transformou em abraço, marcou o início de uma jornada que não se esquece.

À Prof.^a Dr.^a Cristiane Lopes, de serenidade e meiguice ímpares, agradeço por ter sido a primeira a enxergar beleza na minha escrita. Seu elogio generoso, feito ainda no início, foi um sopro de coragem, daqueles que levantam uma pesquisadora hesitante. Hoje, sua presença em minha banca é motivo de honra e alegria.

À Prof.^a Dr.^a Carla Conti, dona de um sorriso espontâneo e de uma energia que ilumina qualquer ambiente, agradeço por ter me ensinado que leveza também é sabedoria. Nos momentos de conflito, sua postura equilibrada trouxe não só resoluções, mas também lições de humanidade.

Ao Prof. Dr. Eleone Assis, deixo uma gratidão que vem acompanhada de reflexão. Muitas vezes exigente, mostrou-me que a vida acadêmica, assim como a vida, possui suas normas intrínsecas. Dele aprendi que pesquisar é problematizar, que método é mais que técnica: é também modo de olhar o mundo e projetar a própria existência.

À Prof.^a Dr.^a Marília Vieira, a quem carinhosamente chamo de *Marilinda*, agradeço com o coração aberto. Sua presença fala antes mesmo das palavras: sempre tão educada, tão humana. Com ela aprendi que o gesto de ouvir, de abraçar e de enxugar lágrimas é tão valioso

quanto qualquer teoria. Guardarei para sempre os conselhos, a amizade e o afeto sincero que dela recebi.

À Prof.^a Dr.^a Débora Barros, também expresso meu agradecimento. Sua postura firme diante das circunstâncias difíceis que vivi me ensinou que a vida acadêmica é feita de diferentes olhares e exigências. Reconheço que, mesmo em meio às tensões, aprendi a refletir sobre que tipo de professora desejo ser: aquela que acolhe, escuta, dialoga e caminha junto com seus discentes em seus percursos.

À Prof.^a Dr.^a Maria Dolores, minha gratidão carinhosa e respeitosa. É impressionante como, em tão poucas conversas, sua presença foi capaz de me acolher. Por fora, a juventude; por dentro, a grandeza de uma mulher que não teme desafios e que avança com coragem e determinação. Sua voz, calma e firme, teve o dom de sossegar os mares revoltos que tantas vezes encontrei dentro de mim. Mais que professora, foi inspiração e força, mostrando que acreditar no outro é também semear esperanças. Sinto-me verdadeiramente honrada por tê-la em minha banca.

À Prof.^a Dr.^a Michely Avelar, que para mim sempre será o *anjo de cabelos cor de rosa*. Desde aquele primeiro encontro, numa aula de letramento, sua presença deixou em mim mais que uma impressão: deixou raízes. Num momento decisivo, quando tudo parecia desmoronar, sua palavra foi abrigo. Digo com toda a verdade: você me salvou. E como todo anjo, voltou outras vezes, em diferentes momentos, sempre com o mesmo dom de iluminar a escuridão. *Mi*, com muito afeto, você será para sempre parte da minha história.

À Turma 23 do Mestrado, recorro a travessia que fizemos juntos. Nem sempre os passos se alinharam, mas cada encontro deixou marcas — umas suaves como brisa, outras intensas como tempestade. E ainda assim, todas necessárias.

Numa sala de aula, como na vida, a diversidade é lei: pensamentos distintos, gestos desiguais, silêncios que também falam. Dessa pluralidade, levo comigo a lição maior — conviver é aprender, mesmo quando o aprendizado nasce das diferenças.

Se não fui sempre a melhor que poderia, deixo aqui meu pedido de perdão. O que permanece, no entanto, é a certeza de que cada instante, breve ou duradouro, contribuiu para que eu me tornasse uma pesquisadora mais consciente e uma mulher mais humana.

À minha amiga Luziene Gomes, que para mim é mais que amiga — é irmã de

alma, companheira de todas as horas. Foi ela quem me deu forças para ousar o processo seletivo, quem me levou até Goiás no dia da prova, quem acreditou em mim quando eu já não acreditava. Nos dias em que preferi o escuro do quarto, ela bateu à porta da minha solidão e entrou com luz. Carinhosamente a chamo de *mana*, *pita*, *pitucha*. É ela quem arranca minhas gargalhadas quando eu só teria vontade de me calar; quem me visita sem anunciar, me aconselha sem julgar, me aponta soluções quando só enxergo labirintos. *Luziene*, sua amizade é chão e abrigo, é remédio e riso, é fé em forma de presença. Nesta dissertação, há páginas invisíveis escritas também por você.

À minha cadelinha Lua, minha silenciosa companheira de estudos, deixo um agradecimento feito de afeto. Em tantas madrugadas atravessadas entre livros e laudas, ela permanecia deitada aos meus pés, guardando-me com seu amor fiel. Nos dias em que precisei viajar, seu olhar entristecido denunciava a falta que eu lhe fazia. Mas, ao retornar, era recebida com festas, latidos e pequenas travessuras — um pano arrastado, um bichinho de pelúcia, um chinelo surrupiado. Lua esteve e estará sempre ali, debaixo da minha escrivadinha, a me fazer companhia. Nos silêncios da escrita, foi ela quem trouxe calor, alegria e lealdade.

Ao meu psiquiatra, Dr. Anderson Lago, minha gratidão carrega também poesia. Ele acreditou em mim quando até meu reflexo parecia duvidar. Viu a Adriana que eu já não encontrava, e, com firmeza de quem sabe cuidar, me lançou de volta ao caminho. Foi ele quem praticamente me ordenou: “*vá e faça a prova do mestrado*”. Não era imposição, era fé revestida de rigor. Era o olhar de quem sabia que eu podia florescer, mesmo quando eu só via ruínas. Se hoje estou aqui, é também porque ele me empurrou para além das fronteiras do medo, devolvendo-me a coragem que eu julgava perdida.

E ao meu sempre presente psicólogo, Dr. Celso Cruz, o nosso querido *Celsinho*, deixo um agradecimento que atravessa a saudade. Ele partiu cedo demais, mas suas palavras permanecem. As longas conversas, as escutas generosas e os conselhos que tantas vezes me devolveram o chão, continuam ressoando em meu coração. Ainda que seu corpo não esteja mais entre nós, sua presença vive naquilo que ele deixou em mim: coragem, serenidade e a lembrança de que até nas dores mais profundas é possível encontrar sentido.

E, ao fim de todos os nomes e memórias, volto-me a mim mesma. Aos pedaços que se quebraram e, ainda assim, se

reergueram.

À mulher que chorou em silêncio, mas não se rendeu ao silêncio.

À professora que carregou estigmas, ausências e incompreensões, mas não deixou de ensinar.

À pesquisadora que atravessou noites longas, páginas infindas e dores profundas, até transformar tudo em palavra.

Reconheço em mim a coragem que tantas vezes pensei não ter, o fôlego que nasceu quando o ar parecia faltar, a fé que se manteve mesmo diante do vazio. Aprendi a me perdoar, a me acolher e, sobretudo, a me aceitar como sou — com minhas fragilidades e minha força.

Se hoje estas páginas existem, é porque eu não desisti de mim. Sou travessia, sou ferida e cicatriz, sou queda e renascimento. Sou prova viva de que resistir também é escrever.

“Prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo.”
Raul Seixas (1973)

RESUMO

Esta dissertação investiga os efeitos do capacitismo e do sofrimento psíquico na atuação de professores neurodivergentes, como referência a abordagem da autoetnografia crítica. Objetivo geral se encarrega de investigar como o capacitismo se manifesta discursivamente no ambiente escolar e acadêmico, analisando seus efeitos sobre a identidade, a saúde mental e a permanência de docentes neurodivergentes, a partir de uma escrita autoetnográfica crítica. Como objetivos específicos, busca-se analisar como o capacitismo se manifesta discursivamente no ambiente escolar, com foco nas práticas dirigidas a docentes neurodivergentes; evidenciar as contradições entre o discurso de inclusão institucional e as práticas excludentes que atravessam a docência; como a linguagem e os discursos institucionais moldam a imagem do “bom professor” e, ao mesmo tempo, deslegitimam corpos e mentes que escapam dessa norma; específico buscava contribuir com a reflexão crítica sobre políticas institucionais que possam garantir não apenas a inclusão de alunos, mas também a permanência e a legitimidade de professores neurodivergentes. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Foucault, Butler, Hall, hooks, Moita Lopes e Garland-Thomson, que discutem identidade, poder, performatividade e deficiência. O percurso metodológico ancora-se na autoetnografia, com foco na narrativa encarnada e situada, assumindo a experiência da pesquisadora como dado legítimo e critério de análise. Os resultados indicam que a identidade de professores neurodivergentes, longe de ser essência estável, é atravessada por discursos capacitistas que tendem a reduzir professores neurodivergentes a rótulos diagnósticos. Ao mesmo tempo, a escrita autoetnográfica possibilita reinscrever o laudo como categoria crítica e construir práticas pedagógicas mais humanas e engajadas. Conclui-se que a autoetnografia, ao articular experiência pessoal e referencial crítico, constitui-se como arquivo aberto, inscrevendo no campo acadêmico vozes historicamente silenciadas.

Palavras-chave: Autoetnografia crítica. Identidade docente. Capacitismo. Sofrimento psíquico. Neurodiversidade.

ABSTRACT

This dissertation investigates the effects of ableism and psychological distress on the constitution of teachers' professional identity, focusing on the perspective of critical autoethnography. The main objective is to understand how personal narratives, shaped by ableist interpellations and experiences of exclusion, can be re-signified as methodological and political tools in the production of knowledge within Applied Linguistics. Specifically, it aims to problematize the role of universities and schools in reproducing stigma, highlight the tensions between medical diagnosis and institutional recognition, and propose self-writing as a gesture of resistance. The theoretical framework is grounded in authors such as Foucault, Butler, Hall, hooks, Moita Lopes, and Garland-Thomson, who discuss identity, power, performativity, and disability. The methodological approach is anchored in autoethnography, emphasizing embodied and situated narratives that consider the researcher's experience as legitimate data and as a criterion for analysis. The findings indicate that professional identity, far from being a stable essence, is traversed by ableist discourses that tend to reduce neurodivergent teachers to diagnostic labels. At the same time, autoethnographic writing makes it possible to reinscribe the diagnosis as a critical category and to construct more humane and engaged pedagogical practices. It is concluded that autoethnography, by articulating personal experience with critical theoretical perspectives, constitutes a counter-archive that inscribes historically silenced voices into the academic field.

Keywords: Critical autoethnography. Teacher identity. Ableism. Psychological distress. Neurodiversity.

SUMÁRIO

ESCREVENDO-ME.....	13
1.1 Fundamentos Epistemológicos da Autoetnografia	17
1.2 Rigor metodológico e a autoetnografia crítica	18
1.3 Limites éticos e políticos da narrativa em primeira pessoa	20
1.4 A autoetnografia crítica como insurgência epistemológica.....	23
1.5 Limites e possibilidades da autoetnografia crítica.....	24
1.6 Um ruído normativo	26
1.7 Minhas gêneses.....	27
1.8 Metamorfose ambulante... ..	30
1.9 “Como você pode ter sido aprovada no mestrado sendo laudada?”	33
1.10 Anulação de uma história	35
1.12 A pandemia imune à vacina.....	41
1.13 Capacitismo que ensina... ..	42
1.14 Dizem que sou louca.....	44
2 MAPEAMENTO TEÓRICO.....	51
2.1 Evolução histórica da compreensão sobre deficiência	51
2.2 Conceituando o Capacitismo	53
2.3 Linguística Aplicada Crítica: linguagem, poder e resistência	56
2.4 Saúde mental, discurso e capacitismo	59
2.5 Estudos da Deficiência	61
2.5.1 Modelo médico da deficiência.....	61
2.5.2 Modelos críticos e interseccionais	62
2.6 Neurodiversidade: perspectivas críticas	63
2.7 Neurodivergência e neurodiversidade	64
2.8 Saúde mental e docência: entre o sofrimento e a resistência.....	65
2.9 Políticas públicas, saúde mental docente e movimentos de resistência	68
2.10 Políticas Educacionais e Inclusão Docente	69
3 ANALISANDO-ME.....	75

3.1 Dimensões discursivas faircloughianas	75
3.2 Interseccionalidade como chave de leitura	76
3.3 Dimensão sociocultural: a escola como produtora de normalidade	78
3.4 Devolver a pergunta: a escrita como gesto político de reexistência	79
3.5 Manifestações discursivas do capacitismo: normal e anormal em disputa	81
3.6 Efeitos dessa frase na construção da identidade docente	82
3.7 Potências da diferença e reexistência neurodivergente na docência	85
3.8 Em suma, minha escrita como carta-resposta e arquivo aberto.....	86
3.9 Análise das práticas discursivas capacitistas	87
3.10 Fechamento: entre feridas e palavras.....	89
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
4.1 Retomando a pergunta e o objetivo da pesquisa.....	90
4.2 Caminhos percorridos: objetivos específicos revisitados	91
4.3 Contribuições e limites	95
4.4 Proposições e possibilidades de transformação institucional	95
4.5 Ainda estou aqui...	97
REFERÊNCIAS.....	100

Escrevendo-me...

Peço licença para iniciar esta escrita com o gesto de me apresentar não apenas pelo nome, mas pelas marcas de afeto e memória que me constituem. Sou Adriana Rosária de Borba, já chamada de Adrianinha, Drica, Dri, Adri, Senhorita Rosária. Cada nome, uma inscrição de identidade; cada apelido, uma narrativa sobre quem sou e como fui vista. Nesta dissertação, escrevo sobre mim, mas não apenas para falar de mim: escrevo para transformar a experiência singular em reflexão coletiva. Trago, em forma de autoetnografia, fragmentos de memória, dores e resistências que se entrelaçam com o contexto escolar, atravessado pelo capacitismo e pelas disputas de poder. Escrever-me é, antes de tudo, um ato de ousadia: assumir-me narradora em primeira pessoa, convocando o leitor não para a distância fria da análise, mas para a proximidade de um divã imaginário, onde cada gesto, cada silêncio e cada crise possam ser revisitados. Nesse lugar, não ofereço apenas uma descrição, mas um convite à introspecção, aos labirintos da mente, às marcas inscritas nos corpos e nos afetos que me constituem. Como lembram Adams, Ellis e Jones (2011), a autoetnografia é um convite ao leitor a se conectar às experiências do narrador, não apenas como “mais uma leitura”, mas como alguém implicado no mesmo jogo de sentidos.

Para além da escrita, considero importante me apresentar em minha corporeidade, pois o corpo também fala, resiste e carrega marcas da história (Bourdieu, 1993). Desse modo, descrevo-me como uma mulher branca, de um metro e cinquenta e quatro de altura, cinquenta e oito quilos, cabelos cacheados até o ombro, olhos castanhos e voz tranquila. Minhas vestimentas, em geral, são saias longas, blusas e vestidos. Já fui adepta de saltos altos, sobretudo dos agulhas, símbolo de um tempo em que a aparência precisava ser ousada para compensar silenciamentos. Hoje, porém, pela consciência dos limites físicos e mentais, tenho optado por sandálias rasteiras — escolha que também narra minha trajetória de cuidado e resistência. Nesse gesto, o corpo se revela, como argumenta Butler (2015), não apenas como biológico, mas como território atravessado por normas sociais, expectativas de gênero e relações de poder.

Recebi inicialmente meu diagnóstico sob a ótica clínica, marcado por nomenclaturas médicas que, em vez de me reconhecerem como sujeito, me classificavam como uma pessoa com deficiência (PCD): Síndrome de Burnout — possivelmente inaugurando tal registro na rede municipal de ensino, não me lembro de outro docente com diagnóstico correlacionado —, Transtorno de Ansiedade Generalizado (TAG), Depressão moderada e Fobia social. Esse conjunto de laudos trouxe, ao mesmo tempo, alívio e estigma: alívio, porque finalmente dava nome a sofrimentos que embaraçavam minha vida docente; estigma, porque me reduzia a

categorias patologizantes que reforçavam a ideia de fragilidade e inadequação profissional. Somente mais tarde, ao me aprofundar nos Estudos da Deficiência e no conceito de capacitismo. O termo *pacitismo* (*ableism*, em inglês) surgiu no final da década de 1960, a partir dos movimentos de pessoas com deficiência nos Estados Unidos e Reino Unido, e passou a designar a discriminação e o preconceito contra pessoas com deficiência — nas palavras de Sasaki (2014), o “capacitismo está focalizado nas supostas ‘capacidades das pessoas sem deficiência’ como referência para mostrar as supostas ‘limitações das pessoas com deficiência’” (p. 10). É um conceito que provoca desconforto, uma vez que a deficiência tem sido culturalmente vinculada à ideia de incapacidade, de menor valor social e, por vezes, de desumanização.

Foi em diálogo com a socióloga australiana Judy Singer (1999), que cunhou o termo neurodiversidade, e com autores como Nick Walker (2014), que compreendi minha trajetória não apenas pelo viés clínico, mas como parte de uma variação legítima da experiência humana. Esse impacto, me permitiu ressignificar meu diagnóstico: aquilo que antes era apenas marcador de limitação passou a ser entendido como expressão da diversidade neurológica, transformando-se em lugar de resistência e em fundamento político para uma docência que insiste em existir e ensinar para além dos padrões neuronormativos, normatizados pelas instituições de ensino.

Do mesmo modo, como aponta Goodley (2014), compreender o corpo implica enfrentar o capacitismo, que define quais corpos são legitimados como “capazes” e quais são silenciados ou marginalizados por não atenderem ao ideal da normalidade. Buscarei proporcionar nesta escrita de mim, um ambiente de acolhimento, troca e respeito. Neste percurso pavimentado pela autoetnografia — uma *heartful autoethnography*, uma escrita do coração, onde emoção, experiência e crítica se entrelaçam na produção do conhecimento (Ellis, 1999) — compartilho as feridas da alma e o processo de ressignificação que delas emerge. Saiba, leitor(a), da minha satisfação em compartilhar de um gesto político e afetivo, de quem foi, por vezes, encaixotada, rumo ao sótão reservado aos “quebrados”, mas que não aceitou o desafio de falar de si e insiste em iniciar a conversa.

Perguntas iniciais são importantes nesse primeiro contato, a saber: Como cheguei até aqui? Que caminhos trilhei para que eu pudesse dialogar com você? Porque minha história é importante, a ponto de tornar-se objeto de estudo de um trabalho científico? Como minha história, até determinado momento, seguiu o percurso preestabelecido para mim, até se fragmentar como cacos de espelhos no chão? Quem sou eu como pesquisadora? Que ventos me levaram à docência? E como fui, aos poucos, reconhecendo a engenharia discursiva em torno do capacitismo e sua face perversa, desde o negacionismo da diversidade, do modo de ver e

viver o mundo, da marginalização dos ditos deficientes e da crença coletiva sobre a deficiência, seja mental ou física, como um azar, um desvio do ser humano.

Capacitismo é um termo relativamente novo no vocabulário dos brasileiros, que vem ganhando espaço na pesquisa científica. Eu conheci tanto a palavra quanto o conceito e o pré-conceito somente em 2023, numa situação inesperada: de uma pergunta, com poucas palavras, suscitou uma problematização em relação ao capacitismo no contexto da formação docente. A própria palavra acena um entendimento sobre a capacidade humana. Fiona Kumari Campbell, teórica australiana, uma pessoa com deficiência, reconhecida por sua obra "*Contours of Ableism: The Production of Disability and Aabledness*" (Contornos do Capacitismo: A Produção da Deficiência e da Normalidade, 2009), oferece a base fundamental para nossa compreensão do capacitismo como um sistema de opressão estruturado e estruturante das relações sociais. Campbell define o capacitismo como:

[...] uma rede de crenças, processos e práticas que produz um determinado tipo de eu e de corpo (o padrão corporal), projetado como perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência, então, é moldada como um estado diminuído de ser humano (2009, p. 44).

É nesse estado diminuído do ser que, em 2021, com dezesseis anos na docência – parte desse tempo, na secretaria de Educação, recebi os diagnósticos de uma pessoa em profundo sofrimento psíquico, os ditos “transtornos mentais” citados anteriormente, que serão referenciados nesta dissertação como sofrimento psíquico, por considerar que a postura crítica frente às categorizações diagnósticas não implica, evidentemente, a negação da realidade material do sofrimento ou das limitações funcionais que determinadas configurações neurológicas podem acarretar em contextos específicos. Trata-se, antes, de reconhecer o caráter socialmente construído destas categorias e seus efeitos concretos na vida das pessoas assim classificadas, deslocando o foco da patologia individual para as estruturas sociais que produzem e amplificam o sofrimento psíquico.

Na linha de pensamento de Campbell (2009), Wolbring (2008, 2011), que são vozes exponenciais nos estudos anticapacitistas, além de professor, ativista e pessoa com deficiência, constrói sua concepção sobre o capacitismo, endossando as considerações iniciais da autora. Ele o define como um sistema de crenças e práticas que legitima certas habilidades ao passo que desvaloriza outras, privilegiando habilidades que se enquadram na normatividade. O pesquisador expande suas análises para além das interações entre pessoas com e sem deficiência. Soma-se ao capacitismo a perspectiva pela qual avaliamos e nos relacionamos com nossa própria subjetividade e interpretamos tudo ao nosso redor, tendo a capacidade como

paradigma de percepção.

Anahí Mello, pesquisadora brasileira, pessoa com deficiência, aborda a temática da violência contras as PCD, utilizando formalmente do termo “capacitismo” em sua dissertação de mestrado (2014) como sugestão a ser aderida para contemplar um tipo particular de discriminação. A autora acredita que o capacitismo se manifesta por práticas excludentes que hierarquizam sujeitos pelo crivo da idealização de beleza e capacidade funcional (Mello, 2014, p. 53-54). Em suas palavras, o capacitismo:

É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência e outras formas de discriminação sociais como o sexismo, o racismo e a homofobia. Essa postura advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e mobiliza a avaliar o que as pessoas com deficiência são capazes de ser e fazer para serem consideradas plenamente humanas. Isto é, “esquece-se” que as pessoas com deficiência podem desenvolver outras habilidades não agregadas à sua incapacidade biológica (não ouvir, não enxergar, não andar, não exercer de forma plena todas as faculdades mentais ou intelectuais etc.) e serem socialmente capazes de realizar a maioria das capacidades que se exige de “anormal”, tão ou até mais que este (Mello, 2014, p. 94-95).

A partir do texto de Mello (2014), entendemos que o capacitismo é a classificação que caracteriza o modo como indivíduos com deficiência são geralmente vistos como inaptos (inaptos para criar, laborar, absorver conhecimento, nutrir afeto, oferecer cuidados, experimentar desejos, manter intimidade física, entre outros), conectando as reivindicações dos coletivos de pessoas com deficiência a outras manifestações de preconceito social como machismo, discriminação racial e LGBTfobia. Tal mentalidade provém de uma valoração ética que vincula a competência exclusivamente ao funcionamento de estruturas físicas e impele a julgar aquilo que pessoas com deficiência conseguem fazer e ser para alcançarem o status de completamente humanas.

Nesta dissertação, o que se revela é a metamorfose de um eu-docente em constante deslocamento: uma mente vista como “anormal”, ao crivo da normalidade, que já foi silenciada e moldada por expectativas performáticas rígidas; uma mente laudada, que já se curvou à lógica da obediência institucional. Sou uma professora que conheceu o capacitismo muito antes de saber que ele tinha nome — experimentei suas violências na prática, antes de compreender seus contornos teóricos. Ainda assim, insisto em ensinar e aprender, mesmo quando as diferenças buscam me separar no ambiente escolar.

Para falar da diferença, recorro à filosofia deleuziana, especialmente ao conceito de

diferença em si. Em "Diferença e Repetição", Deleuze (2000, p. 57) afirma que "o ser é a diferença mesma, a diferença em si", propondo uma compreensão da diferença não como desvio de uma norma preestabelecida, mas como condição ontológica da existência. O filósofo francês articula dois conceitos fundamentais – a univocidade do ser e a diferença em si. A univocidade expressa a ideia de que o ser é um só, igual para tudo, sem hierarquias ou divisões, contrapondo-se às filosofias tradicionais que separam o ser em categorias. Já a diferença em si refere-se à forma como esse ser se manifesta: não se trata de coisas serem diferentes umas das outras em relação a um padrão, mas de cada uma possuir sua singularidade intrínseca.

Essa perspectiva filosófica oferece um contraponto valioso às premissas capacitistas, pois, se o ser é univocamente igual para todos e se expressa em infinitas variações (diferença), não há fundamento ontológico para hierarquizar corpos e mentes, ou para presumir que determinadas configurações neurológicas sejam incompatíveis com a realização acadêmica e profissional. Tal compreensão filosófica ressoa profundamente na experiência vivida que constitui o cerne desta investigação.

1.1 Fundamentos Epistemológicos da Autoetnografia

A escolha pela autoetnografia não foi um acaso ou uma moda metodológica. Ela emergiu como necessidade vital: eu precisava de uma forma de pesquisar que não me silenciase de novo, que não me obrigasse a escrever de fora o que só pode ser narrado de dentro. A autoetnografia, como afirma Carolyn Ellis (2003), é simultaneamente método e resultado: ela investiga e narra, observa e transforma, aproxima o “eu” e o “nós” sem dissolver as contradições que atravessam esse encontro.

O termo “autoetnografia” já carrega em sua etimologia um convite: auto (a partir de si), ethnos (povo, pertencimento) e grapho (escrita, registro). Ou seja, é a escrita de si em relação ao coletivo, uma prática que reconhece que minha história não é isolada, mas está entranhada em histórias maiores — da escola, da academia, do capacitismo. Essa escolha metodológica me permitiu responder à interpelação que move esta dissertação — “Como pode você ser aprovada no mestrado sendo laudada?” — não com estatísticas ou distanciamentos, mas com a potência política de uma narrativa situada, encarnada, resistente. Deborah Reed-Danahay (1997) lembra que a autoetnografia se sustenta em três dimensões indissociáveis: a autobiográfica, a etnográfica e a política. Em meu trabalho, essas três dimensões se cruzam como cicatrizes: é autobiográfica porque parte da minha trajetória; é etnográfica porque inscreve essa trajetória

num campo cultural — o da escola, marcado por discursos capacitistas; e é política porque, ao narrar, eu denuncio e ressignifico as estruturas que tentaram me calar. É essa tríplice força que faz da autoetnografia mais do que relato pessoal: ela é uma forma de produção de conhecimento comprometida com a transformação.

1.2 Rigor metodológico e a autoetnografia crítica

Um dos questionamentos mais recorrentes feitos à autoetnografia — especialmente quando usada como metodologia central em pesquisas de pós-graduação — é a suposta fragilidade em termos de rigor científico. No entanto, essas críticas ignoram que os critérios de rigor não são universais, mas variam conforme o paradigma epistemológico adotado. Como afirmam Ellis, Adams e Bochner (2011), o rigor na autoetnografia não deve ser medido pelos parâmetros da pesquisa positivista — validade estatística, replicabilidade e neutralidade mas pela capacidade do texto de gerar verossimilhança, coerência interna, transferibilidade e impacto transformador. Como observa Denzin (2018), o rigor em pesquisas qualitativas não se mede por padrões fixos e homogeneizadores, mas pela capacidade de iluminar estruturas sociais invisibilizadas e abrir possibilidades de transformação.

Denzin (2018) também sustenta que o rigor da autoetnografia está em sua força interpretativa e política: uma narrativa não é “forte” porque repete padrões de cientificidade hegemônica, mas porque consegue afetar, mover e ampliar a compreensão coletiva sobre realidades marcadas por opressão. Nesse sentido, a autoetnografia crítica não busca esconder a presença da pesquisadora: ao contrário, assume que a escrita é encarnada, situada e comprometida. Como afirma Richardson (2000), “escrever é, em si, um método de investigação”, e, portanto, a análise emerge no próprio ato narrativo. O rigor, aqui, não está na distância fria, mas na reflexividade consciente, na transparência ética e na coerência entre vivência e análise. É nesse ponto que a minha trajetória como professora neurodivergente se torna critério e instrumento metodológico: o que vivi não é ruído, mas dado legítimo; não é exceção, mas chave de leitura de uma estrutura que atinge muitos outros docentes.

A noção de “validação cristalina”, proposta por Richardson (2000), reforça essa perspectiva. Diferente da metáfora do triângulo, que sugere estabilidade e linearidade, o cristal possui múltiplas faces e refrações, permitindo que a realidade seja observada a partir de ângulos diversos, admitindo a multiplicidade de perspectivas, mostrando que a verdade social não é unívoca, mas facetada. Essa metáfora foi ampliada por Ellingson (2009), que propôs o conceito

de “cristalização” como estratégia de rigor, o qual utilizo nesta pesquisa. Assim, o cristal se compõe de três dimensões: a narrativa autoetnográfica (minhas experiências encarnadas), a análise documental (leis, pareceres, relatórios institucionais) e o referencial teórico crítico (Fairclough, 2001; Campbell, 2009; hooks, 1994; Quijano, 2000; entre outros). O diálogo entre essas dimensões fortalece a análise, garantindo densidade e evitando que a pesquisa se restrinja a uma experiência individual isolada.

Além disso, é preciso destacar como a Análise do Discurso Crítica (ADC), especialmente na perspectiva de Norman Fairclough (2001), dialoga diretamente com a autoetnografia crítica e contribui para o rigor metodológico. Fairclough propõe que a linguagem seja analisada em três dimensões — textual, discursiva e sociocultural —, permitindo que a frase que atravessou minha trajetória (“Como pode você ser aprovada no mestrado sendo laudada?”) seja interpretada não apenas como um enunciado linguístico, mas como uma prática social que reflete e reproduz estruturas de poder. A inserção da ADC neste trabalho não apenas complementa a narrativa, mas a ancora teoricamente, mostrando que a vivência individual não está desligada das forças ideológicas mais amplas.

Além disso, adoto a proposta de Patti Lather (1993) de “validade transgressiva”, que consiste em desafiar os limites do que tradicionalmente é considerado pesquisa legítima, abrindo espaço para metodologias que partem da margem, do corpo e da experiência encarnada. Tal perspectiva é especialmente relevante quando se trata de docentes neurodivergentes, cuja legitimidade acadêmica é constantemente questionada. Nesse caso, transgredir não é falha, mas condição de possibilidade para que outros modos de conhecer emergjam.

Outra estratégia de rigor fundamental nesta pesquisa é a reflexividade constante. Madison (2005) descreve esse princípio como “reflexividade posicionada”, ou seja, a prática de explicitar continuamente de onde falo, quais marcas atravessam minha escrita e como minha posição social influencia o que posso ou não enxergar. Ao longo deste trabalho, procuro reconhecer tanto os limites quanto às potências de minha voz: não pretendo representar todos os docentes neurodivergentes, mas oferecer uma narrativa que dialogue com outras experiências e contribua para a ampliação do campo. Essa transparência ética é parte constitutiva do rigor metodológico da autoetnografia.

Por fim, o rigor aqui também se manifesta no compromisso ético-político que sustenta a escrita. Como lembra Boaventura de Sousa Santos (2010), todo conhecimento é situado em relações de poder, e a justiça cognitiva é inseparável da justiça social. Ao analisar criticamente a frase capacitista que me atravessou — “*Como pode você ser aprovada no mestrado sendo laudada?*” —, não produzo apenas uma interpretação acadêmica, mas assumo a

responsabilidade de devolver à sociedade um texto que denuncia desigualdades, propõe reflexões e abre caminhos de resistência.

Dessa forma, o rigor desta pesquisa se ancora em quatro eixos complementares: (1) a densidade reflexiva, que garante profundidade na análise da experiência; (2) a cristalização metodológica, que integra múltiplas fontes e perspectivas; (3) a validade transgressiva, que reconhece a força de metodologias insurgentes; e (4) o compromisso ético-político com a transformação das estruturas capacitistas. É nesse entrecruzamento de práticas que reside a força metodológica deste trabalho: um rigor que não se mede por números ou estatísticas, mas pela capacidade de abrir espaço para vozes historicamente silenciadas e de tensionar o status quo acadêmico e escolar.

1.3 Limites éticos e políticos da narrativa em primeira pessoa

A escolha pela narrativa em primeira pessoa como método de pesquisa não é neutra nem isenta de implicações. Ao contrário, ela se inscreve num campo de tensões epistemológicas, éticas e políticas que precisam ser explicitadas para garantir a consistência e a legitimidade da investigação. Como lembra Laurel Richardson (2000), escrever não é apenas registrar descobertas: é um método de investigação em si, um processo de produção de conhecimento que carrega marcas de quem escreve, de onde escreve e para quem escreve. Essa premissa exige da pesquisadora uma postura de reflexividade radical, assumindo que o olhar que narra está atravessado por emoções, memórias, afetos e posicionamentos políticos.

No entanto, contar histórias de si implica inevitavelmente contar histórias de outros. Catherine Riessman (2005) chama atenção para o dilema ético que acompanha toda narrativa pessoal: ao revelar experiências próprias, revelamos também fragmentos da vida de colegas, estudantes, gestores e familiares. Como equilibrar, então, a autenticidade do relato com a proteção da dignidade alheia? Nesta pesquisa, esse cuidado se materializou em escolhas conscientes: detalhes que poderiam identificar pessoas foram alterados, situações foram descritas a partir da ênfase nas estruturas institucionais e não em indivíduos, e a análise recaiu sobre o discurso capacitista como lógica coletiva e não como acusação pessoal. Como lembra Adams e Jones (2011), uma autoetnografia eticamente responsável precisa equilibrar a vulnerabilidade do pesquisador com a vulnerabilidade daqueles que aparecem em suas histórias. Trata-se de um exercício constante de não transformar sujeitos em alvos, mas em janelas que revelam sistemas.

Do ponto de vista político, a narrativa em primeira pessoa se apresenta como um gesto insurgente. Como já discutiu bell hooks (1994), o pessoal só se torna verdadeiramente político quando iluminado pelas estruturas sociais que moldam nossas experiências. É isso que busco:

mostrar que minha dor não é privada, mas produto de um sistema que insiste em definir quem pode ou não ensinar. Aqui, minha escrita não busca apenas registrar o sofrimento individual, mas conectar cada violência simbólica vivida — como a frase “*como pode você ser aprovada no mestrado sendo laudada?*” — a uma rede de práticas capacitistas institucionalizadas. Ao narrar de forma encarnada, o objetivo não é dramatizar a dor, mas expor os mecanismos discursivos que transformam laudos médicos em instrumentos de exclusão acadêmica. Esse deslocamento é crucial: sem ele, minha narrativa poderia ser reduzida a um diário íntimo; com ele, torna-se um texto insurgente.

Contudo, há limites evidentes nesse caminho. Um deles é o risco de que a narrativa pessoal seja apropriada por discursos individualizantes, transformando opressões estruturais em meros relatos de superação. Rosemarie Garland-Thomson (2011) alerta para esse perigo: a sociedade tende a converter histórias de deficiência em espetáculos de inspiração, apagando as condições materiais e institucionais que produzem o sofrimento. Evitar essa armadilha exigiu articular, a cada passo, minha experiência ao referencial crítico de Fairclough (2001), Campbell (2009), Santos (2007) e outros teóricos que evidenciam a relação entre discurso, poder e exclusão. Assim, não se trata de provar que eu ‘consegui apesar do laudo’, mas de perguntar por que o laudo ainda funciona como sentença de incapacidade na universidade e na escola.

Também há o risco ético da representatividade. Como lembra Linda Alcoff (1991-1992), até quando falamos de nós mesmos, corremos o perigo de sermos lidos como porta-vozes de todos. É preciso insistir: esta é minha história, e não a história de todos os professores neurodivergentes. Mas, ao mesmo tempo, minha narrativa se conecta a tantas outras, porque revela um padrão estrutural. É nesse equilíbrio entre singularidade e coletividade que a autoetnografia encontra sua potência.

Outro limite a ser reconhecido é o impacto emocional da autoetnografia sobre a própria pesquisadora. Escrever sobre feridas implica revisitá-las. Como destaca Tullis (2013), esse processo pode ser potencialmente retraumatizante. No meu caso, ao revisitar episódios de capacitismo, enfrentei o risco de reabrir dores ainda vivas. Para lidar com isso, adotei uma postura de autocuidado metodológico: escrevi em fragmentos, respeitei os tempos do corpo e busquei apoio teórico e afetivo para transformar a dor em material de análise, sem me deixar paralisar por ela. Arthur Bochner (2018) reforça que, na autoetnografia ética, rigor e cuidado de si devem caminhar juntos, pois não há produção de conhecimento válida se o processo destrói

quem escreve.

Politicamente, também é preciso reconhecer que a narrativa em primeira pessoa, embora potente, não basta sozinha. Tami Spry (2016) lembra que, quando desconectadas de análises estruturais, narrativas pessoais correm o risco de reforçar ideologias neoliberais de responsabilização individual. Para evitar esse esvaziamento, articulei minha escrita com a *Análise do Discurso Crítica*, que permite desvelar como frases aparentemente banais reproduzem lógicas excludentes.

Há ainda uma dimensão decolonial a ser considerada. Linda Tuhiwai Smith (2012) lembra que metodologias decoloniais desafiam as hierarquias epistêmicas que se arrogam universais, principalmente ao questionar quem tem o direito de falar e de produzir conhecimento. Ao escrever em primeira pessoa, eu me inscrevo contra o que Boaventura de Sousa Santos (2007) chama de “monocultura do saber”: a ideia de que apenas um certo tipo de racionalidade é legítima. Minha autoetnografia é, portanto, uma afronta às epistemologias que me disseram que, por ser “laudada”, eu não poderia ser pesquisadora.

Por fim, o maior desafio ético-político desta pesquisa é também sua maior força: afirmar que meu corpo, minha neurodivergência e minha docência são epistemologias válidas. Ao escrever de mim, não falo apenas de mim. Falo de um coletivo de professores que foram silenciados por diagnósticos, de colegas que carregam laudos escondidos por medo, de docentes que se sentem inadequados diante da exigência de uma performance impossível de sanidade e produtividade absolutas. Minha voz não é representante de todos, mas é sintoma de uma estrutura que oprime muitos. E, ao transformar minha trajetória em texto, busco que ela ecoe, que ela convoque, que ela denuncie — sem cair na ilusão da neutralidade, mas com a força da vivência encarnada que se faz teoria. Como diz Fanon (2008), “cada geração deve descobrir sua missão, cumpri-la ou traí-la”. Minha missão aqui é fazer da narrativa de uma frase capacitista não apenas um testemunho, mas uma denúncia, um convite à transformação e uma forma de reexistência.

1.4 A autoetnografia crítica como insurgência epistemológica

A adoção da autoetnografia nesta pesquisa não é apenas uma escolha metodológica: é um gesto de insurgência epistemológica. Ao escrever a partir da minha experiência de professora neurodivergente, recuso a lógica acadêmica hegemônica que frequentemente

desautoriza ou invisibiliza sujeitos considerados “marcados” por diagnósticos, laudos ou desvios da norma. Como alerta Aníbal Quijano (2000), a colonialidade do poder se sustenta justamente na naturalização de hierarquias — de raça, gênero, classe e também de capacidade que organizam quem pode ser produtor legítimo de conhecimento. Nesse sentido, narrar a partir de minha própria trajetória significa deslocar essa geopolítica epistêmica, tensionando os lugares previamente definidos de quem fala e de quem deve apenas ser objeto de fala.

Walter D. Mignolo (2003) reforça que a “opção decolonial” não é apenas descritiva, mas profundamente política: ela busca abrir espaço para vozes silenciadas e saberes locais que desafiam a arrogância universalista da modernidade ocidental. Minha escrita autoetnográfica é, portanto, um exercício de fronteira: atravesso o território entre o que a academia espera como “neutralidade” e aquilo que meu corpo-mente viveu na escola, lugar onde o capacitismo se materializou em perguntas, olhares e silenciamentos. Escrevo com minhas cicatrizes, transformando-as em enunciados que resistem. Essa perspectiva conecta-se à crítica de Gayatri Spivak (1988), que pergunta: “pode o subalterno falar?”. Ao me colocar em primeira pessoa, reivindico que sim — e mais: afirmo que o subalterno docente não apenas fala, mas analisa, interpreta e produz conhecimento crítico a partir de sua própria experiência. Ao invés de ser objeto de pesquisa, torno-me sujeito epistêmico, construindo o que Mbembe (2018) cunhou como “O poder do arquivo”, a consciência de que “a sensação de que todos somos herdeiros de um tempo sobre o qual exercemos os direitos de uma propriedade coletiva: esse é o imaginário que o arquivo procura disseminar” (p. 19), que desafia os registros oficiais da escola e da universidade, que tendem a narrar docentes como figuras lineares, disciplinadas e “sãs”.

Nessa direção, a autoetnografia crítica aproxima-se da Análise do Discurso Crítica de Norman Fairclough (2001), que compreende a linguagem como prática social, profundamente enredada em relações de poder. Minha narrativa não é apenas memória pessoal, mas análise discursiva das estruturas que me tentaram interditar. Ao revisitar a frase “Como pode você ser aprovada no mestrado sendo laudada?”, evidencio não apenas uma violência simbólica pontual, mas a lógica institucional que sustenta essa interpelação. O método se torna, assim, um gesto de denúncia e de reconstrução, alinhando subjetividade e crítica estrutural.

Como observa Boaventura de Sousa Santos (2007), precisamos de uma “ecologia de saberes”, capaz de articular o científico com o experiencial, o acadêmico com o popular, o racional com o afetivo. Este trabalho insere-se nesse horizonte, recusando a monocultura do rigor positivista para assumir outro rigor: aquele que nasce da coerência entre experiência, teoria e ética. Minha autoetnografia não busca a universalidade, mas a potência de ser situada, parcial e encarnada — e, justamente por isso, reveladora de dimensões ocultas do capacitismo escolar.

Portanto, a autoetnografia crítica, ao mesmo tempo em que me permite narrar a mim mesma, funciona como prática de resistência. Ela desestabiliza hierarquias epistemológicas, inscreve a diferença como valor e abre frestas para pensar a docência em chave plural, em que corpos e mentes neurodivergentes não sejam exceção, mas parte constitutiva da educação. É nesse gesto — simultaneamente pessoal e político, textual e existencial — que reside o caráter insurgente deste capítulo metodológico.

1.5 Limites e possibilidades da autoetnografia crítica

Assumir a autoetnografia crítica como método central desta pesquisa foi, desde o início, um gesto arriscado. Arriscado porque confronta as expectativas hegemônicas de cientificidade que ainda predominam na academia, onde o “distanciamento” e a “neutralidade” são frequentemente tomadas como sinônimos de rigor. Arriscado também porque escrever sobre si, sobretudo em contextos de dor e exclusão, implica revisitar feridas que ainda latejam, podendo reabrir cicatrizes. No entanto, esse risco é inseparável das possibilidades políticas, epistemológicas e éticas que a autoetnografia crítica oferece.

Entre os limites mais evidentes está o risco da sobre-exposição. Como lembra Ellis (2003), narrar a própria trajetória é um ato que coloca o pesquisador em vulnerabilidade, já que o texto pode ser lido como confissão, vitimização ou falta de rigor. Há também o risco da retraumatização, apontado por Tullis (2013), pois reviver situações de violência simbólica, como no caso da frase capacitista que deu origem a esta dissertação, pode desencadear memórias dolorosas. Além disso, existe a possibilidade de que a narrativa seja interpretada como meramente individual, obscurecendo as estruturas sociais mais amplas que moldam as experiências relatadas. Como alerta Spry (2016), quando o testemunho pessoal é isolado da análise crítica, há o perigo de cair em uma lógica individualizante que despolitiza o fenômeno.

Entretanto, é justamente nesse entrecruzamento entre risco e possibilidade que reside a potência da autoetnografia crítica. O que poderia ser lido como fragilidade — falar de si, expor vulnerabilidades, narrar dores íntimas — é resignificado como resistência epistemológica. Ao trazer minha trajetória para o centro, não apenas ilumino as engrenagens simbólicas do capacitismo, mas desafio o cânone acadêmico que insiste em silenciar corpos e mentes desviantes. A vulnerabilidade, neste contexto, deixa de ser limite e se torna fundamento político: como defende Butler (2004), é no reconhecimento da precariedade que se abre espaço para novas formas de agência.

Outra possibilidade central da autoetnografia crítica está em sua capacidade de articular experiência individual e análise estrutural. Aqui, ao relatar a violência contida na frase “Como pode você ser aprovada no mestrado sendo laudada?”, não me restrinjo ao relato pessoal, mas conecto essa interpelação às lógicas institucionais de normalização (Foucault, 1977), às tramas ideológicas reveladas pela Análise do Discurso Crítica (Fairclough, 2001) e às intersecções de opressão discutidas por autoras feministas negras como Crenshaw (1989) e Patricia Hill Collins (2000). Esse movimento de costura entre a carne e a estrutura, entre a memória e a teoria, é o que impede a narrativa de se fechar em si mesma e a transforma em denúncia coletiva.

Do ponto de vista político, a autoetnografia crítica assume a função de impedir que as histórias sejam arquivadas e esquecidas pela história (Mbembe, 2018): ao registrar experiências que o arquivo oficial tenta apagar, ela cria outras formas de memória, resistência e produção de saber. O texto deixa de ser apenas autobiográfico e se converte em documento insurgente, que denuncia as exclusões institucionais e propõe alternativas de pertencimento. Essa possibilidade se realiza especialmente quando o ato de narrar não se limita à sobrevivência individual, mas se projeta como abertura de caminho para outras vozes, como procurei enfatizar nas considerações finais.

Em termos epistemológicos, a autoetnografia crítica oferece ainda a possibilidade de desafiar hierarquias de conhecimento. Ao me posicionar como sujeito-autor de minha experiência, afirmo a legitimidade do saber situado e me inscrevo no que Santos (2007) chama de “ecologia de saberes”. Trata-se de ampliar o horizonte do que pode ser reconhecido como conhecimento válido, deslocando a hegemonia do olhar clínico ou gerencial sobre a deficiência e legitimando a experiência encarnada como fonte privilegiada de análise.

Em síntese, os limites da autoetnografia crítica — vulnerabilidade, risco de retraumatização, acusações de subjetivismo — são também as condições que possibilitam sua força política e epistemológica. Ao reconhecer tais tensões e não disfarçá-las, a pesquisa se fortalece: a fragilidade se transforma em método, a dor em dado, o silêncio em palavra. O limite, neste caso, não é barreira, mas fronteira atravessada — e é justamente nesse atravessamento que se abre a possibilidade de produzir um conhecimento que não apenas analisa o capacitismo, mas também o desafia.

1.6 Um ruído normativo

Assumo, aqui, a perspectiva autoetnográfica porque é a partir do meu corpo-mente que

me inscrevo; é de minha memória que extraio os fragmentos e, sobretudo, parto de minha escrita analítica para reconstruir meus sentidos. Escrevo de mim para escrever de “nós” — de tantas e tantos —, que, como eu, enfrentam o mascarado preconceito aos docentes laudados, de protocolo, o silêncio intrínseco à neutralidade, e a exclusão disfarçada de “preocupação pedagógica”. A opção pela autoetnografia não representa meramente uma conveniência metodológica, mas um posicionamento epistemológico fundamentado na valorização do conhecimento situado (Haraway, 1988) e no reconhecimento da potência analítica das experiências vividas por sujeitos em posições marginalizadas. Como argumenta Santos (2019), são conhecimentos gerados nas margens e fronteiras dos sistemas hegemônicos, os quais carregam perspectivas críticas e transformadoras relevantes para a compreensão e o enfrentamento de estruturas de opressão.

Narrar em primeira pessoa na pesquisa acadêmica não deve ser confundido com vaidade, excesso de subjetividade ou narcisismo. Como observa Pereira (2013), esse gesto não se configura como uma prática confessional, mas se estabelece como recurso discursivo estratégico. Escrever a partir do “eu” possibilita elaborar reflexões, sustentar argumentos e construir uma relação dialógica com o leitor. Trata-se, portanto, de um posicionamento teórico e político que reconhece a experiência situada como manifestação legítima de conhecimento e como forma crítica de enunciação.

Entre inúmeras histórias e estórias passíveis de pesquisa, em dois anos de mestrado, fui impelida a pesquisar a minha própria história. Reconheço que é estranho, já que se trata de uma dissertação de mestrado, e a academia estabelece rigores, estilos, formas e linguagem específicas para o documento científico. Porém, no decorrer dessa leitura, você (se) verá e, quem sabe, se convencerá de que, sim, a minha, a sua história é ponto de partida de uma pesquisa singular e que muito pode colaborar com a reflexão política e intelectual da sociedade. Trago à memória (em epígrafe), a provocação do cantor brasileiro Raul Seixas (1973): “Prefiro ser essa metamorfose ambulante / Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo.” Assumo essa metamorfose como movimento necessário da vida e como posicionamento crítico. Talvez seja esse o motivo de contemplar por horas o movimento das borboletas? Neste trabalho, não apresento verdades definitivas, mas deslocamentos. Cada palavra que aqui escrevo nasce das rupturas, dos silêncios, das reconstruções — e das lágrimas e angústias sufocadas, que precisei transformar em texto. Minha história, marcada por diagnósticos e laudos psiquiátricos e psicológicos, já foi vista como um desvio de percurso. Hoje, transformo essa mesma história em instrumento de denúncia e de reexistência. A escolha pela música de Raul Seixas como epígrafe desta dissertação não é mero recurso estético. Ela encarna uma metáfora fundante de

minha escrita de si (Spivak, 1988). Ser uma “metamorfose ambulante” traduz, com precisão poética, o modo como transitei — e ainda transito — por espaços de formação, exclusão, ruptura e reinvenção. Minha trajetória não coube, nem nunca caberá, em estanques da normalidade que nos impõem. Prefiro o movimento ao dogma, a dúvida à certeza, a escuta à sentença. Nesse sentido, a autoetnografia permite-me não apenas descrever os transtornos psíquicos, mas analisar criticamente como o capacitismo opera por meio de práticas discursivas cotidianas no ambiente escolar, o que possibilita, por sua vez, um olhar privilegiado para mecanismos sutis de discriminação que frequentemente passam despercebidos em abordagens metodológicas mais distanciadas. Não há, neste percurso, uma “velha opinião formada sobre tudo”.

Há, sim, um desejo incessante de compreender os efeitos da linguagem sobre a identidade docente, sobre a saúde mental e sobre o pertencimento institucional. Esta dissertação é, portanto, um ato tanto de denúncia quanto de reexistência. É uma prática de autoanálise e travessia. É gesto político e (onto)epistêmico de uma professora que, mesmo em meio ao colapso emocional e às interdições simbólicas, tem se permitido metamorfosear. Por isso, não espere aqui a linearidade de um relato isento. O que encontrará são lágrimas textuais, memória insurgente, metáforas de dor, mas, sobretudo, palavras rasgadas e curativas. Para tanto, vamos nos deslocar do presente e regressar há quarenta e quatro anos.

1.7 Minhas gêneses...

Tanquinho, máquina de lavar roupas, centrífuga? Nada disso existia em nossa singela casa, na pequena cidade de Itapuranga, Estado de Goiás. Na manhã de 14 de julho de 1981, uma jovem dona de casa, mãe de dois filhos e esposa de um comerciante, encerrava mais uma lavagem de roupas no tanque de cimento. Seria apenas mais um dia comum àquela dona de casa, não fosse uma dor forte e repentina na perna direita. Era o sinal: o quinto membro da família estava prestes a nascer. Naquela época, sem internet ou celular, a rede de apoio era formada por vizinhos — e foi um deles que correu até a rua 45, centro comercial da cidade, para avisar ao marido que sua esposa não se sentia bem. O pequeno comércio de batidas de frutas foi imediatamente fechado. No Fusca da família, seguiram para o Hospital Santa Mônica, no centro histórico da cidade, conhecido com Xixazão. Unidade médica que hoje já não existe, mas que acolheu o nascimento de muitas gerações. Sim, trata-se da minha gênese. Minha mãe nunca fez ultrassonografia — nem havia esse exame por ali —, mas desde o início da gestação ela tinha o valor performativo da certeza: “É uma menina.” Seu coração não permitia dúvida. Prova disso

era o enxoval, todo rosa. As vizinhas zombavam: “E se for menino? Vai usar roupa de menina?” — afinal, àquela época, nada diferente de hoje, o gênero era visto como essencialista, inclusive com ex-ministra de Direitos Humanos reiterando o absurdo binarista: “menina veste rosa, menino veste azul”.

No hospital, minha mãe foi recebida pelo saudoso Dr. Antônio, médico querido na cidade e proprietário do hospital. Ao examiná-la, ele solicitou com urgência a ida ao centro cirúrgico para uma cesariana. A dor na perna era o único sinal de algo mais grave. Eu estava com o cordão umbilical enrolado no pescoço, em sofrimento fetal. Nasci direto para o “balão de oxigênio”, como chamavam então. Passado o susto, fui acolhida com alegria nos braços da minha Dindinha (avó materna), que agradecia a Deus com fervor. Meu pai? Radiante. Agora era pai de uma menina, após ter tido dois meninos. Minha mãe, com sua fé inabalável, repetia: “Eu sabia que era uma menina, minha alma materna não se enganou”. Nenhuma chance de trocar as roupinhas rosa por azul, ela se gabava. O sol se escondia e a noite chegava, trazendo a pergunta que não se calava: — Qual será o nome da menina branca de “doer os olhos”, cheia de dobrinhas fofas com alguns fiapos de cabelo? Após alguns palpites, entre Osmarina, Mariana, etc., mamãe bradou: Adriana Rosária de Borba. Está decidido: será Adriana em homenagem a uma atriz de uma novela; Rosária, por conta do nome da minha Dindinha (vó) materna; e Borba, sobrenome do meu pai.

Cresci uma criança admirada pelo carisma, pela desenvoltura em se comunicar, pela presença marcante em festas de família, casamentos, aniversários, cultos. Cantava com entusiasmo desde clássicos infantis, como Chapeuzinho Vermelho, até os hinos da Harpa Cristã, como “Foi na cruz, foi na cruz, onde um dia eu vi, meus ‘pescados’ castigados em Jesus”. Sim, pescados! Também não faltava o bom sertanejo raiz, especialmente quando acompanhava meu pai, o “Osmário sanfoneiro”, como diziam com orgulho. Nas rodas de famílias, cantarolavam: “‘Osmário Sanfoneiro’ está de parabéns, tem uma filha bonita que não perde para ninguém”. Por diversas vezes, fui convidada a portar as alianças nos casamentos clássicos ocorridos na maior igreja evangélica da cidade, Igreja Assembleia de Deus. Talvez pelo sorriso largo, pelas bochechas rosadas, os cachos loiros, estivesse sempre pronta para desfilarmos pelo corredor com minha cestinha, carregando as alianças. A plateia se dividia entre sorrisos e suspiros, e eu, com vestido idêntico ao da noiva, atravessava o espaço como quem já entendia que aquele momento era também uma encenação — e eu sabia bem como interpretá-la: a personagem infantil principal, da noite, cumprindo o *script* do cerimonial com maestria.

Mas, nem tudo eram sapatos de verniz e vestidos sob medida. Eu cresci num lar rodeado de amor, sim, mas também marcado por ausências e tensões silenciosas. Meu pai, ainda jovem,

saía muito e bebia com frequência. Muitas vezes, chegava à casa apenas no dia seguinte. Eu, pequena, não entendia o motivo do choro da minha mãe, da tristeza dos meus irmãos, dos lamentos e do nervosismo que preenchiam a casa. Para mim, meu pai era um herói; enchia-me de presentes, de roupas lindas, feitas exclusivamente para mim. Ele amava sair comigo e exibir sua “quitinha”, como ele dizia (*Lágrimas*).

Fui aquela menina dedicada, preparada conforme o modelo social da década 1980, com a presença de guardas da política pelas ruas e praças. Ainda que por pouco tempo, vivi no período da Ditadura Militar. Cresci entre afeto, elogios e êxito escolar. Frequentava a igreja com vestidos impecáveis, confeccionados exclusivamente para mim. Desde cedo, minha mãe levava a mim e aos meus irmãos à igreja. O objetivo era claro: crescer dentro da doutrina evangélica pregada pela Assembleia de Deus, Ministério de Madureira, conhecida por sua ortodoxia moral, pela defesa dos bons costumes e da conduta irrepreensível. Pelo menos era. As meninas, desde pequenas, eram preparadas para participar da escola bíblica dominical, dos corais de cânticos e dos cultos. Era um treinamento para a adolescência, fase das tentações e armadilhas mundanas, onde toda vigilância era pouca, alertavam as mães. As que conseguiam vencer o “deserto das provações” — expressão comum entre as irmãs mais velhas — estariam aptas ao casamento. Naturalmente, isso se daria com um jovem evangélico, para não incorrer no pecado do “jugo desigual”.

Meus pais? Eu lhes apresento: Seu Osmário Antônio de Borba, natural de Uruana-GO, com raízes em Patos de Minas, tendo como pais, saudosos senhor e senhora Pedro Antônio de Borba e Maria Graciana de Borba. Minha mãe, senhora Teresinha Fátima da Silva Borba, também nascida em Itapuranga, descendente dos mineiros de Tiros, filha dos saudosos Antônio Vítor da Silva e Rosária Firmina da Silva. Segundo alguns sobrinhos de meu avô materno, ele é filho de Italianos, que vieram para o Brasil fugindo do terror da guerra, por volta dos anos de 1917. Minha mãe se lembra apenas dessa avó, senhora Maria Teodora. Ela falava “meio enrolado”, com “a voz arrastada” — possivelmente, marcas sonoras que carregavam traços de uma língua estrangeira. Mamãe traz em suas memórias o dia em que seu pai e seu irmão, Valdemar, serravam madeira, para fabricar o caixão da minha bisavó Maria Teodora, debaixo de uma grande árvore. Pareceu cena de terror!

Meu avô materno, o querido Dindinho Vítor, como aprendi a chamá-lo, era um mestre da madeira. Carpinteiro de ofício e de alma, fazia currais, armários, mesas, bancos, caixões... e rabecas. Ah, as rabecas! Guardamos com cuidado a mais antiga entre todas que ele construiu — uma obra de arte. Dindinho a tocava com a precisão de quem rege uma orquestra. Meu prazer, ao visitá-lo, em sua pequena chácara, próxima ao distrito de Lages, nas redondezas

de Itapuranga, era escutar o som daquela vara deslizando sobre as cordas do instrumento envernizado, de contornos clássicos, fazendo ecoar as melodias mais belas que meus ouvidos já conheceram. Uma delas me marca até hoje. A canção que ouvia, ali, sentada no chão de cimento batido, em tardes silenciosas, era esta:

*Mais perto quero estar, meu Deus, de Ti, Inda que seja a dor que me una a Ti.
Sempre hei de suplicar, Mais perto quero estar,
Mais perto quero estar, meu Deus, de Ti (...)*

(hino de Sarah Flower Adams, 1840, com melodia de Lowell Mason, 1856).

Talvez, por isso, até hoje, assisto ao filme *Titanic* e me desmancho em lágrimas — não pelo casal romântico, mas por aquele grupo musical que, mesmo diante do fim irremediável, não abandonou seus instrumentos. Tocavam assim como meu avô tocava: com fé, com dignidade, com amor. A última música, para mim, não era outra.

1.8 Metamorfose ambulante...

Ainda me lembro das tardes em que eu ia à casa da minha avó paterna, dona Maria Graciana. Tinha uns cinco aninhos. Mulher rígida, pouco afeita a afagos, mas de força imensa. Mãe de onze filhos, apenas três deles casados — entre eles, meu pai, o primogênito daquele verdadeiro time de futebol. Assim que chegava, meu destino era certo: a sala onde ficava o som 3 em 1. Ali, entre os discos de vinil, eu mergulhava nas músicas enquanto meus tios e tias se aprontavam para sair — fosse para um encontro na praça Castelo Branco, uma roda de amigos ou os bailes de sábado à noite.

Foi ali que, pela primeira vez, ouvi uma canção que ficou impressa na memória e que agora, ressoa profundamente. Mais ou menos assim: “Aaaaaaaaah! Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo...” (Seixas, 1973). Lançada em 1973, *Metamorfose Ambulante*, do ícone do Rock brasileiro, Raul Seixas, atravessou os anos e chegou viva aos corações dos jovens que, no final da década de 1970, começavam a se perguntar: “Você está conformado com esse mundo?” “Toda forma de sociedade serve pra todo mundo?”. Eram perguntas urgentes, pulsantes. Estava começando a década de 1980. É aqui, nos primeiros passos de uma década chamada “perdida” é que nasci. Você me acompanha em corredores mais remotos? Foi nesse Brasil ainda sob a sombra da ditadura, mas já com sinais de transição e clamor por liberdade, que nasci.

Mas o meu roteiro, aparentemente bem traçado, sofreu desvios como acontece com todos. Minha mãe, sem saber, talvez por instinto ou vivência, sem jamais usar o nome “feminismo”, incutiu em mim ideias que, mais tarde, reconheci como parcialmente feministas. Ela dizia: “Você tem que estudar, minha filha. Se dedicar aos estudos, um tesouro que ninguém poderá tirar de você. Casar-se? só depois de se formar. Nada de depender de homem”. Não era comum ouvir isso no nosso meio. Ainda hoje, me espanta a lucidez daquele conselho, vindo de uma mulher simples, mas que rompeu — mesmo que parcialmente — com as normas das anciãs da igreja. E assim eu fiz. Segui obediente às palavras dela. Fui uma aluna exemplar, dessas que os professores chamam pelo nome com orgulho. Tirava notas altas, cultivava uma ética do estudo marcada por um espírito competitivo profundo — eu queria ser a melhor para o orgulho dos meus pais. E era. No ensino médio, optei pelo curso de magistério, uma escolha considerada nobre para moças de família, admirada socialmente e bem vista entre os evangélicos. Durante quatro anos, dediquei-me com afinco. Formei-me com resultados excepcionais e a certeza de que ser professora não era apenas uma possibilidade — era o meu destino.

O vestibular veio como a confirmação disso. Aprovada para o curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG), entrei para um espaço altamente disputado, o que, no meu contexto, representava prestígio e superação. Estudar numa universidade pública era sinônimo de inteligência, esforço e sucesso. E eu, que já vinha sendo moldada como exemplo desde a infância, continuei a cumprir meu papel: destaque acadêmico, presença constante, disciplina rigorosa, sempre à altura das expectativas.

Logo após a graduação, fui aprovada em um concurso público da prefeitura municipal para o cargo de professora. Mais uma conquista. Iniciei a pós-graduação em Linguística — e o caminho parecia estar traçado: sólida, limpa, ascendente. Como me arrependo de não ter dado ouvidos ao meu professor orientador, que insistia para que eu tentasse o mestrado ainda em 2008. Mas havia uma outra pressão me rondando: o peso da solteirice. Aos 28 anos, eu já era vista como “coroa”. Avós, tios, pastores, irmãos, igreja — todos perguntavam do casamento, dos filhos. Aparentemente, eu havia conquistado tudo: graduação, estabilidade, independência financeira, prestígio. Mas isso não bastava. Faltava cumprir o *script* esperado de uma mulher cristã da minha idade: casar-se e formar uma família. E então, guardei meus projetos acadêmicos na gaveta.

Após alguns relacionamentos, casei-me, no ano de dois mil e doze. Mãe de dois filhos, formada pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), pós-graduada, independente financeiramente, concursada pela rede municipal de educação, fui além do que muitas esperavam. Atuei por um tempo fora da sala de aula, na Secretaria Municipal de Educação,

coordenando projetos e convênios. Era um cargo técnico, estratégico, valorizado. Tinha status. Vivia para orgulhar os outros: a filha amorosa, recatada, estudiosa; a esposa dedicada, a servidora exemplar, a mãe protetora. Participava de reuniões ministeriais em Brasília, com direito a avião e tudo. Conheci o então Ministro da Educação, pessoalmente, Fernando Haddad. Tudo parecia perfeito. Mas, quando tudo parece perfeito demais, alguma parte nossa começa a gritar por dentro.

O desejo de agradar, de ser irrepreensível, de ser sempre a “melhor versão de mim” começou a se tornar um fardo. Um fardo pesado, silencioso, impiedoso me tomava. O ano era 2013. Eu já não conseguia manter a disposição de antes. Sentia-me exausta, sem ar, desmoronando atrás da máscara da mulher-maravilha. Não queria mais ser a moralista irrepreensível, a funcionária impecável, a esposa sem falhas, a mãe de sorriso constante. E, ainda assim, insisti no teatro da vida, como muitas mulheres continuam. No ímpeto da loucura entre o ser que construí e o medo de mostrar minha vulnerabilidade que, na melhor das hipóteses, ganhariam status de doença, despi-me da super-heroína. Culturalmente dizendo, assumi minha deficiência intelectual, mental, psíquica e emocional. Prefiro e utilizarei, ao longo deste texto, a nomenclatura “sofrimento psíquico”.

O diagnóstico não poderia ser diferente: transtornos mentais (termo clínico). Medicável! Termos como Síndromas de Burnout, Depressão, TAG (Transtorno de Ansiedade Generalizada), TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), Fobia social, como manto sobre os ombros, como aqueles dos tempos bíblicos que categorizavam a pessoa com deficiência visual, a Adriana saiu daquela consulta psiquiátrica tachada como uma pessoa laudada. A partir de então, o rótulo hierarquizante e normativo das existências me apresentaria o capacitismo. Consequentemente, conformei-me à nova condição e rompi com as expectativas acadêmica, profissional e social.

Sem surpresas, fui afastada do trabalho. Não me conformava com aquela mente em branco? Eu ia parar? Eu nunca parei! Quem ia fazer meu trabalho? Somente eu conhecia os canais de comunicação com o ministério da Educação... Entre consultas, psiquiatras, psicólogos, medicações e tentativas de reorganizar minha vida, vivi um processo intenso e doloroso de reconhecimento das minhas limitações. Um limite que eu não sabia que existia: ou não tinha sido autorizada a reconhecer. A vida deveria continuar. Após quinze meses afastada, retornei ao trabalho, na escola, como professora readaptada. E agora, imaginem como esse discurso de readaptação passa a vigorar na forma como as pessoas (colegas docentes, discentes etc.) passam a me ver. Ainda tive a ousadia de desafiar a ordem imposta pela normalidade dentro da saúde mental: fui aprovada ao Mestrado, para meu próprio espanto. Foi nesse período de

abalo e recomeço que ouvi uma frase que me marcou, de forma profunda, minha vida. Uma pergunta retórica, com tom exclamativo, curta, mas afiada como punhal. Uma frase que escancarou não apenas um julgamento pessoal, mas um sistema inteiro de exclusão simbólica, de desprezo institucional, de preconceito velado, mas vivenciado: *“como você pode ter sido aprovada no mestrado sendo laudada?”*.

1.9 “Como você pode ter sido aprovada no mestrado sendo laudada?”

Era janeiro de dois mil e vinte e três, aproximava-se a data de um evento muito almejado, desde que me formei no curso de Letras, na Universidade Estadual de Goiás (UEG), na cidade de Itapuranga, em 2006. Após dezessete anos da formatura, fui encorajada a me inscrever no processo seletivo do Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI), ofertado pela UEG - Campus Cora Coralina - Sede: Cidade de Goiás. Contrariando as expectativas de engessamento intelectual, o resultado do processo seletivo de mestrado pôs em xeque uma perturbação social à medida que o ser humano passa a ter suas diferenças expostas. O fato de eu ser aprovada foi "divino" para algumas pessoas e "inconcebível" a outras. O resultado do processo seletivo afrontosamente derreteu a norma clínica, ao informar minha aprovação em sexto lugar. A bem da verdade, eu não entendia por qual motivo meu nome estava naquela lista, afinal, diante do meu diagnóstico clínico, aquela mente, que outrora era tão profícua, capacitada e mentalmente saudável, agora, frágil, estava fadada à incapacidade de alçar voos mais ousados.

É nesse cenário que o discurso inquiridor que intitula esta seção vem, e o questionamento para além da simples curiosidade parte de uma colega de profissão, na escola onde trabalho – Escola Municipal Vera Cruz, popularmente conhecida como “Século XXI”. Uma escola localizada às margens da cidade, inclusive, um local bastante estereotipado por conta do discurso que condenou aquele lugar como boca de fumo, espaço de assassinatos, assaltos, prostituição e pobreza extrema. Na época de sua construção, o prefeito da cidade decidiu, a contragosto de muitos, inclusive de parte do próprio corpo docente, implantar ali o melhor prédio escolar da cidade, para atender a uma população já condenada pelo olhar do centro como “gente à margem”, “resto”, “fronteira”. No entanto, como lembra Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 29), “quem vive nas fronteiras não pode ser tratado como marginal, pois ali se faz antítese da marginalidade”. O que se tenta nomear como “ausência” é, na verdade, espaço de vida, de produção de saberes e de invenção cotidiana. A desumanização que recai

sobre esse território não é destino natural, mas resultado de processos históricos de opressão; como ensina Freire (1987), trata-se de uma realidade socialmente produzida, e que pode ser superada pela luta coletiva por humanização.

Nesse sentido, a escola na fronteira é também espaço de uma ecologia de saberes (Santos, 2007), onde o conhecimento acadêmico dialoga com os saberes da comunidade, com as experiências locais e com as formas de resistência de quem nunca deixou de reinventar a vida. Reconhecer isso é compreender que a docência, nesse contexto, não é apenas ato pedagógico, mas gesto político de legitimar vozes historicamente silenciadas. Percebo, agora, que toda vez que essa pergunta é feita, ela ecoa discursos que estigmatizam pessoas neurodivergentes e em sofrimento psíquico, sustentados por uma lógica desumanizadora. Este questionamento, surgido em um contexto que deveria ser de celebração acadêmica e profissional, revelou a face do capacitismo e suas formas de opressão, evidenciando como o discurso capacitista é naturalizado no dia a dia.

Afinal, o que performa a pergunta "como você pode ter sido aprovada no mestrado sendo laudada?" É um ato de fala que presume implicitamente a incompatibilidade entre ser neurodivergente e competência acadêmica. Nela opera o pressuposto de que pessoas diagnosticadas com condições de saúde mental seriam inerentemente incapazes de alcançar determinados patamares intelectuais e profissionais — uma manifestação plena do capacitismo estrutural que assola as relações sociais contemporâneas, e que oscila entre outras formas, talvez até mais sutis, de preconceito ao se nomear uma “professora readaptada”.

Essa pergunta, aparentemente simples, carrega camadas violentas de opressão. Nela estão embutidas suposições de incapacidade, de insuficiência, de inadequação. Estava ali o capacitismo cru e cotidiano, disfarçado de surpresa, de dúvida, de “sinceridade”. Ali selou meu primeiro encontro com o capacitismo. Essa interrogação não foi apenas sobre mim, mas, sobretudo, foi sobre o lugar dos corpos e mentes que não se encaixam, foi sobre professores que, após algum tratamento psíquico, são empurrados para as bibliotecas em testes de readaptação à profissão.

Esse fato certamente propõe reflexões sobre o incômodo que se causa ao ver alguém neurodivergente ocupar espaços de prestígio intelectual, sobre a resistência que ainda existe em reconhecer que outra lógica de inteligência, de produtividade, de sensibilidade é possível e legítima. Ao ser interpelada, ali, não era apenas a minha saúde mental que estava em jogo: era o direito de existir como sou, com as marcas, as pausas, os traços que me atravessam, era o direito de ser professora, pesquisadora, mulher, mãe, servidora pública com laudo psiquiátrico. Isto posto, em minha reconstituição autoetnográfica, na qual me projeto nesta dissertação de

mestrado, proponho-me a desvelar as camadas silenciosas do capacitismo institucional que atravessam a trajetória de uma professora neurodivergente.

1.10 Anulação de uma história

Essa professora sou eu: concursada, atuando desde agosto de 2005 na Rede Municipal de Educação de Itapuranga-GO. Minha contribuição com a educação municipal até aquele momento parecia ser apagada. Meu laudo chegava primeiro que eu. Em 2005, dei os primeiros passos na rede como professora de Educação Infantil, na Escola Municipal Vera Cruz, onde trabalhei por um ano e meio. Em 2006, ano da minha formatura, sofri um grave acidente de trânsito. Após nove meses de afastamento para recuperação óssea, fui surpreendida com um convite que, à época, me pareceu inacreditável: assumir uma função na Secretaria Municipal de Educação. Imaginava ser impossível que uma professora ainda em estágio probatório fosse chamada a integrar o órgão central da política educacional municipal. Mas aceitei, com um misto de gratidão e temor.

Foi o início de uma trajetória que duraria quatorze anos ininterruptos. Comecei como coordenadora do Projeto Aprendizagem, e gradualmente passei à coordenação pedagógica do ensino fundamental da segunda fase e, posteriormente, à Coordenação de Projetos e Convênios. Nesta última, atuava como elo técnico-operacional entre o município e os órgãos federais, como o Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Durante todos esses anos, me entreguei de forma integral. Minha dedicação não se limitava ao expediente. Assumia compromissos e prazos com um senso de urgência que ultrapassava as exigências previstas pelo cargo. Cuidava de cada projeto, ofício, e prestação de contas como se fossem parte de mim. Internamente, carregava a certeza de que meu desempenho não poderia falhar. Como parte daquela equipe, cresci ouvindo que precisaria fazer mais que os outros para ser levada a sério — e inconscientemente, converti essa lógica em rotina.

Nos primeiros anos, dividi responsabilidades com a professora Kênia Cristina, amiga e colega de trabalho. Quando ela se afastou para cursar o mestrado, tive a nítida sensação de que o mundo havia sido depositado em minhas costas. Além das funções administrativas, eu precisava atender pessoalmente aos gestores escolares, alimentar o sistema do MEC com os dados de execução dos convênios, formular e revisar projetos político-pedagógicos, acompanhar cada etapa de obras, compras e reformas, elaborar pareceres para autorização de

funcionamento escolar junto ao Conselho Estadual de Educação, fiscalizar a implantação de salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de viabilizar verbas para formação de professores.

À época, via isso como reconhecimento. Hoje, compreendo como parte de um sistema de exploração institucional silenciosa, alimentado por elogios e cobranças veladas, onde o que se premia é a capacidade de não desmoronar — ou de desmoronar em silêncio. Ou seja, o capacitismo não atua apenas pela exclusão direta, mas ao produzir um modelo de corpo e mente "eficientes", ele empurra todos os demais para a margem. Sentia-me que precisava sempre mostrar competência excessiva, controle emocional irrepreensível e entrega absoluta, como se minha presença na função precisasse ser justificada o tempo todo.

Por meio dessa perspectiva, entende-se que a lógica capacitista de eficiência total cria o terreno ideal para o florescimento da exclusão. O que começa como "reconhecimento" pela competência termina como esgotamento físico, emocional e simbólico, onde a falha não é apenas erro — é quase uma traição institucional. Por vezes, eu atendia ligações durante os cultos, após o culto, entre um hino e outro. Em casa, abria relatórios aos domingos à noite, revisando ofícios entre a organização do almoço e os deveres dos filhos. Virava a noite alimentando a plataforma do Plano de Ações Articuladas, um pacto entre municípios e FNDE, para investimento na educação básica. Fazia relatórios de madrugada. Chorava no banheiro da Secretaria. Mas jamais deixava transparecer — eu era “a que dava conta”, “a coordenadora de confiança”, “a que não nega tarefa”.

É nesse ponto que minha história se entrelaça ao que Denise Ribeiro (2014) tão lucidamente afirma: “A escrita acadêmica muitas vezes nos pede que deixemos o corpo do lado de fora. Que escrevamos como se a pesquisa não atravessasse nossas vísceras” (Ribeiro, 2014). Mas eu fui atravessada em todas as vísceras. Fui afetada, sobrecarregada, empurrada à exaustão por um sistema que naturaliza o desempenho extremo como sinônimo de vocação, e trata qualquer pausa, qualquer queda, qualquer fragilidade, como insuficiência moral. Ao me projetar nesse percurso autoetnográfico, percebo que fui sustentando uma estrutura que, paradoxalmente, me invalidava por dentro. Minha entrega, minha lealdade, meu comprometimento — tudo isso que deveria ser celebrado — foi, na verdade, moeda de troca para manter minha legitimidade em um espaço que só reconhece sujeitos perfeitos, estáveis, performáticos. Escrevo esse trecho da minha história como quem refaz um caminho, mas dessa vez com a luz acesa. Não para apontar culpados individuais, mas para evidenciar como a lógica capacitista, quando atravessa a administração pública, adoece em silêncio os corpos que se esforçam para nunca falhar — mesmo quando já estão caindo por dentro. Nesse sentido, esta

autoetnografia é politicamente (d)enunciadora.

Era dezembro de 2020. Em meio à troca de prefeitos, fui convidada a permanecer na Secretaria de Educação, continuando na coordenação de convênios. Mas recusei. Não por desinteresse, mas por não conseguir mais sustentar a máscara. Dentro de mim, havia um vulcão — uma bomba — relógio prestes a romper. Sentia-me incapaz, inútil, esmagada por uma culpa que vinha se acumulando desde 2019, quando a pandemia me ofereceu uma espécie de refúgio: o distanciamento social serviu como cortina para que eu não precisasse demonstrar, publicamente, o que já era evidente dentro de mim — o desgaste crônico, a exaustão emocional, psicológica e física. A recusa não foi uma escolha leve. Foi o limite entre seguir adoecendo ou reconhecer, enfim, que eu não podia mais.

Por diversos momentos, algumas colegas de trabalho se questionavam sobre alguns escapes de uma sensibilização incomum em mim, chorava profundamente quando tinha conhecimento de alguma notícia relacionada a doença de alunos, colegas de trabalho em UTIs, com as mortes constantes das vítimas da COVID-19, de amigos, parentes, os noticiários sobre as mortes diárias tornaram-se outra pandemia existencialista, uma mistura de sofrimento, angústia e desespero. Afinal, eu tinha meus filhos e pais idosos, o medo da morte desencadeou profundo estado de sofrimento psíquico. Após rejeitar permanecer na secretaria de educação, decidi retomar a docência, porém, de forma remota. Vi naquele momento uma oportunidade de continuar no isolamento, não sair de casa, não conversar com pais, colegas, alunos. Mas eu não sabia o quanto aqueles seis meses, de janeiro a junho, que o vulcão viria a erupção.

Ao contrário do que eu imaginava, as aulas remotas revelaram-se uma verdadeira tormenta. Ainda que não visse alunos, pais, colegas de trabalho ou equipe gestora, eu me sentia constantemente invadida pelas centenas de mensagens que chegavam de todos esses atores. Agora, minha luta era outra: esconder da minha família a dor emocional que me atravessava dia após dia — um cansaço físico sem precedentes, um esgotamento psicológico tão profundo que me levava a não enxergar alternativa, senão “desviver”. Paradoxalmente, havia certo alívio em não ir à igreja, não visitar parentes, não levar as crianças para passear, não frequentar supermercado, frutaria ou farmácia. Os planos de aula eram online, mas, de toda forma, era como se uma multidão habitasse minha casa — frustrada com a mulher que se despia, pouco a pouco, da personagem emocionalmente equilibrada, de fé inabalável, sorriso fácil, sempre acolhedora, de mente brilhante, produtiva, irrepreensível, e admirada pela suposta "bondade" que me era atribuída como essência.

Essa performance idealizada do ser docente, como discutem autores da Linguística Aplicada Crítica, opera como um dispositivo de controle simbólico que impõe modelos

normativos de comportamento, especialmente sobre corpos e mentes dissidentes. Segundo Pinto (2013), todo gesto discursivo é também performativo: ao ensinar, performamos expectativas sociais. E, quando tais expectativas não são cumpridas, especialmente por professoras marcadas por intersecções de gênero, deficiência e sofrimento psíquico, a reação institucional é muitas vezes o silenciamento ou a exclusão velada. Nesse contexto, o que se espera do professor – ou melhor, da professora – é mais que competência pedagógica: espera-se uma encenação constante de estabilidade emocional, resiliência infinita e dedicação irrestrita. Meu adoecimento, portanto, não era apenas clínico. Era também discursivo. Era a fratura entre a mulher que desmoronava e o mito da educadora inabalável.

Em julho daquele mesmo ano, quando se aproximava o retorno às aulas, não aguentando mais manter a máscara de antes, entrei para meu quarto, como era de costume, naquele mês de férias, e tentava elaborar um artigo para disciplina como aluno especial com o Professor Hélivio, meu atual orientador. Mas a mente não fluía, as ideias não se encontravam, não havia argumentação, não saí da introdução. Numa dessas tardes, eu gritei, na força da minha humilhação, minha ruína intelectual, minha incapacidade de construir algo que, outrora, era tranquilo. Foi quando, em profundo desequilíbrio mental, busquei imediatamente ajuda profissional, de psiquiatras e psicólogos. Primeiro diagnóstico: quadro de depressão moderada, transtorno de ansiedade generalizada, fobia social. Com o diagnóstico em forma de laudo, submeti-o à junta médica da prefeitura, me afastando do trabalho por cinco meses. Cumprindo o rito psiquiátrico, fui medicalizada de imediato, comecei a tomar remédios para dormir, antidepressivos, ansiolíticos. Os temíveis tarja preta. Durante aqueles cinco meses, ainda havia uma lacuna em meu quadro clínico que permanecia obscura. Eu sentia pânico, desespero, uma angústia aguda diante do ambiente de trabalho. Nesse período, as aulas retomaram sua rotina presencial, e a vacinação contra a COVID-19 começava a trazer uma tênue sensação de alívio coletivo.

Foi a partir desse contexto de retorno e vulnerabilidade que comecei a (re)olhar minha própria trajetória docente e a compreender que minhas experiências de dor também poderiam se tornar lugar de produção de conhecimento.

1.11 (Re)(Des)construída pelo discurso

Como ocorre na maior parte das pesquisas em Linguística Aplicada Crítica, esta investigação nasce da dor, da escuta de si e da recusa em permanecer calada (Moita Lopes,

2006; Rajagopalan, 2003). Nasce, igualmente, da necessidade de visibilizar experiências reiteradamente silenciadas: aquelas de docentes neurodivergentes inseridos em instituições escolares que exigem desempenho ininterrupto, moralidade irrepreensível e disponibilidade ilimitada. Ao reconhecer minha própria trajetória, percebo como essas normas institucionais estruturam práticas de exclusão e produzem impactos emocionais e cognitivos profundos, muitas vezes desconsiderados nas análises tradicionais da educação.

Como disse na “Introdução”, escrever sobre mim em um texto científico causou-me uma certa estranheza. Sabe quando uma nova proposta te coloca numa corda bamba? No

entanto, refletir sobre essa ruptura epistemológica em termos de iniciação científica, em que os manuais da graduação e da pós-graduação, reiteram a subjugar a voz do autor-pesquisador, renunciar a experiência pessoal e neutralizar a escrita, como se o objeto de pesquisa surgisse de um lugar asséptico, desencarnado, sem corpo, sem voz, sem memória. No entanto, aprendi

— pela dor e pela resistência — que todo texto carrega marcas de quem o escreve. Não há neutralidade alguma quando assumimos nos constituir pela linguagem. O silêncio da subjetividade sobretudo na academia também é discurso, também é poder. O que é o discurso senão:

A prática Discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relatos sociais, sistemas de conhecimento e crença), mas também contribui para transformá-la. Por exemplo, as identidades de professores e alunos e as relações entre elas, que estão no centro de um sistema de educação, dependem da consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e no exterior dessas relações para sua reprodução, compreende (Fairclough, 2001, p. 92).

Para Fairclough (2001), o texto carrega as marcas de quem o escreve, e que a exigência de uma escrita “neutra” ou “impessoal” não é passiva: é também uma prática de poder. O autor complementa ao afirmar que o discurso nunca é apenas reflexo, mas prática social que simultaneamente reproduz e transforma relações. Consonantemente, Foucault (2014) nos alerta que toda ordem discursiva delimita quem pode falar, com que autoridade e em quais condições. A academia, ao impor a impessoalidade, não apenas mascara a posição privilegiada de alguns, mas silencia vozes que ousam tensionar a norma — o que se aproxima do que Miranda Fricker (2023) denomina injustiça epistêmica: a desautorização sistemática de certos sujeitos como produtores de conhecimento válido. Esse silêncio, portanto, não é ausência, é discurso.

É o mesmo mecanismo que, no ambiente escolar, exige do professor neurodivergente uma performance de neutralidade emocional, como se seu corpo-mente não pudesse atravessar

a prática docente. Contra isso, minha autoetnografia se ergue como resistência: não escrevo em primeira pessoa por vaidade, mas por compromisso político. Como ensina bell hooks (1994), escrever de si é um ato de insurgência, pois transforma experiências subalternizadas em saber crítico. Reivindicar o “eu” na escrita é recusar o silenciamento que me foi imposto e, ao mesmo tempo, reinscrever minha legitimidade como professora e pesquisadora neurodivergente que insiste em existir, narrar e ensinar.

É por isso que esta dissertação é política, performativa e autoetnográfica. Nasce do meu corpo e da minha história, reconhecendo que a experiência situada é fonte legítima de conhecimento (Haraway, 1988). Escrever em primeira pessoa não é um gesto de vaidade, mas de insurgência. Como lembra bell hooks (1994), toda prática de ensino e de escrita é também uma prática política. Quando uma professora neurodivergente assume sua voz, ela confronta um sistema que historicamente a quis calada, reduzida a números de produtividade, a protocolos médicos, a relatórios burocráticos. Mas, assim como as borboletas, que tanto admiro, minha vida nunca coube em casulos. Ainda criança, já intuía que a docência seria meu destino — destino este que me exigiria saltos ousados, mas que também me empurraria ao colapso quando os muros da escola se erguessem contra mim. No magistério e depois na universidade, fui celebrada como aluna exemplar: notas altas, dedicação irrepreensível, orgulho da família. A cada conquista, a máscara da perfeição se ajustava melhor ao rosto — até que, anos depois, ela se tornaria insuportável de sustentar.

Entre concursos, cargos na Secretaria Municipal de Educação e viagens ministeriais, parecia que eu cumpria o roteiro de sucesso esperado de uma mulher cristã, professora e servidora pública. No entanto, em silêncio, a pressão por ser impecável corroía minha saúde mental. Quando o corpo pediu socorro e os diagnósticos psiquiátricos chegaram — burnout, depressão, transtorno de ansiedade generalizada, fobia social — descobri que o sistema que me aplaudia era o mesmo que me adoecia.

1.12 A pandemia imune à vacina

A pandemia de Covid-19 tornou-se um marco incontornável na história da docência. Mais que um evento sanitário, ela expôs de maneira brutal as fragilidades da profissão. Pesquisas internacionais já apontavam que os professores estão entre os profissionais que mais sofrem com estresse ocupacional (OECD Talis, 2018).

O impacto prolongado se confirmou nos anos seguintes. Segundo Conti (2024),

baseando-se em um artigo publicado por Jairo Bawer, “em 2023, a saúde mental no ambiente de trabalho enfrentou um desafio crescente, com um aumento de quase 40% nos afastamentos e aposentadorias por transtornos mentais”. Na mesma direção, a Revista Educação registrou que os “afastamentos por transtornos mentais dispararam 400% na última década”, colocando a saúde mental docente como uma verdadeira epidemia ocupacional (Revista Educação, 2025).

Em Goiás, esse processo já havia sido antecipado pela tese de Paraguassú (2017), que analisou o adoecimento docente e identificou a síndrome de burnout como fenômeno recorrente. Para a autora, sintomas como taquicardia, enjoos, lapsos de memória e crises de pânico não são meramente quadros clínicos, mas discursos de resistência, formas de o corpo dizer “basta” diante da lógica produtivista que naturaliza o sofrimento na escola.

É nesse ponto que as estatísticas encontram a minha trajetória. Receber os diagnósticos de burnout, TAG, depressão moderada e fobia social não foi apenas uma experiência clínica, mas o reconhecimento de que, como tantas outras professoras, meu corpo também grita. Assim como descreve Paraguassú (2017), a “desistência” não é rendição, mas um gesto ético de autocuidado e resistência, que me permitiu continuar existindo como docente em meio ao capacitismo e à precarização institucional.

1.13 Capacitismo que ensina...

O capacitismo na docência em contexto neurodivergentes configura-se como um fenômeno complexo, explícito ou subliminar, que se manifesta a todo tempo, em qualquer lugar. Delimito esta pesquisa, às relações sociais, no ambiente escolar, de uma instituição municipal de ensino fundamental, situada em Itapuranga, Goiás. O capacitismo como sistema de opressão frequentemente assume contornos específicos, relacionados às expectativas de “normalidade” e “estabilidade emocional” tradicionalmente associadas à figura docente. São construções discursivas que deslegitima o profissional neurodivergente ou configurações neurológicas, não-hegemônicas, frequentemente.

O comportamento capacitista, frequentemente, é mascarado por meio de discursos aparentemente técnicos ou benevolentes, que mascaram concepções discriminatórias sob a roupagem de preocupação com a “qualidade educacional” ou o “bem-estar dos estudantes”. Expressões como “a professora laudada não tem estrutura emocional para lidar com uma turma”, “aquele professor avoado é muito desorganizado para ser um bom professor” ou “precisamos de profissionais saudáveis físico e emocionalmente em sala de aula” exemplificam como o capacitismo se articula discursivamente no ambiente escolar, naturalizando o apequenamento de professores neurodivergentes.

Essa realidade torna-se ainda mais complexa quando consideramos a escassez de

políticas específicas voltadas para docentes neurodivergentes. Enquanto se avançam políticas educacionais voltadas à inclusão de estudantes neurodivergentes, pouca atenção tem sido dedicada à parcela de docentes que vivenciam condições semelhantes. Afinal, a escola é socialmente concebida como o lugar da inclusão. A literatura acadêmica sobre a experiência de docentes neurodivergentes, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ainda é incipiente. Embora o **capacitismo** — entendido como o preconceito estrutural contra pessoas com deficiência (DINIZ, 2012; MELLO, 2016) — seja amplamente discutido em relação aos alunos, há uma ausência significativa de pesquisas que abordem como essa estrutura opressiva incide sobre professores neurodivergentes.

Estudos como o de Matos (2024), que analisa a percepção de docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a inclusão de alunos neurodivergentes em escolas públicas de São Luís (MA), e o de Sartorelli, Fonseca e Nunes Pinto (2023), que discute o capacitismo direcionado a pessoas com TEA, contribuem para o debate sobre inclusão. Contudo, ambos mantêm o foco nos alunos, não nos professores que compartilham das mesmas condições.

No campo internacional, pesquisas como as de Botha (2021) e Botha & Cage (2022) apontam as tensões entre produção de conhecimento, ativismo e identidade autista dentro da academia, evidenciando o modo como normas de produtividade e normalidade afetam pessoas neurodivergentes em contextos profissionais. Ainda assim, mesmo nesses estudos, o termo capacitismo raramente é empregado para analisar a posição dos docentes.

Essa lacuna revela a necessidade de ampliar o escopo das pesquisas sobre neurodiversidade, incluindo as vivências de professores que enfrentam barreiras simbólicas, institucionais e emocionais. Tal ausência teórica reforça o silenciamento de suas experiências e contribui para a manutenção de práticas capacitistas que naturalizam a exclusão e invisibilizam a diferença no campo educacional.

Desta feita, esta introdução é também um manifesto autoetnográfico. Não me coloco aqui como objeto de estudo, mas como sujeito de conhecimento. Seguindo Ellis, Adams e Bochner (2011), a autoetnografia combina autobiografia e análise cultural, permitindo que a narrativa pessoal se torne chave interpretativa de fenômenos coletivos. O que relato nesta dissertação não é uma história individual isolada: é um sintoma social, é a materialização discursiva de um sistema capacitista que atravessa a educação brasileira.

Como borboleta que insiste em desprender do casulo, recuso a velha opinião formada sobre tudo — como canta Raul Seixas (1973) em “Metamorfose Ambulante”. Minha pesquisa nasce dessa metamorfose: do colapso e da reconstrução, da dor e da esperança, da mente

marcada por laudos que se converte em texto político. Ao narrar minhas experiências, não apenas documento exclusões; faço da escrita um ato de denúncia e de reexistência. Se hoje estou aqui, escrevendo estas linhas em um mestrado, é porque houve antes uma pergunta cruelmente lançada contra mim: “Como você foi aprovada no mestrado sendo laudada?”. Essa frase, que poderia ser tratada como simples ignorância, revelou-se como dispositivo discursivo de exclusão. Ela não falava apenas sobre minha trajetória acadêmica. Ela falava sobre um sistema inteiro que coloca em dúvida a legitimidade de professores neurodivergentes no espaço escolar e universitário.

O problema desta pesquisa nasce, portanto, dessa interrogação. O capacitismo não é apenas discriminação direta contra pessoas com deficiência, mas uma estrutura de pensamento que estabelece a norma corporal e cognitiva como parâmetro de humanidade plena. Tudo o que escapa a essa norma é tratado como menos válido, menos competente, menos legítimo. Assim, quando uma docente com laudo médico — símbolo da neurodivergência institucionalizada — é questionada sobre sua capacidade de estar no mestrado, não é sua produção acadêmica que está sendo avaliada, mas sua própria condição de existência.

1.14 Dizem que sou louca...

Esse problema não é individual. Ele reflete um silenciamento estrutural. Pesquisas da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022) estimam que mais de 1 bilhão de pessoas no mundo vivem com alguma deficiência, mas ainda assim, no contexto escolar brasileiro, a presença de professores neurodivergentes é frequentemente ignorada, quando não patologizada. Se já temos uma literatura consolidada sobre inclusão de estudantes com deficiência (Mantoan, 2015; Mittler, 2003), pouco se fala da condição dos docentes que também enfrentam o capacitismo como barreira para permanecer e ensinar.

No meu percurso de mais de 20 anos na docência, pude sentir na pele como o capacitismo opera de forma difusa e naturalizada. Ele se manifesta em gestos sutis de desconfiança, em risadinhas de bastidor, em frases paternalistas como “é melhor te proteger”, quando, na prática, o que ocorre é o remanejamento funcional de professores considerados frágeis ou “incapazes de lidar com a rotina escolar”. Essas práticas, que se travestem de cuidado, resultam em isolamento, estigmatização e apagamento identitário. Assim, a questão que me move nesta dissertação pode ser enunciada da seguinte forma: Como o capacitismo se manifesta discursivamente no ambiente escolar, afetando a identidade e a permanência de docentes neurodivergentes?

Ao trazer essa problematização, assumo que minha dissertação se inscreve em uma linha

de investigação autoetnográfica e crítica. Como aponta Norman Fairclough (2001), todo discurso é uma prática social que tanto reproduz quanto desafia relações de poder. Ao analisar a frase que me atravessou — e as muitas outras práticas discursivas que a sustentam —, busco não apenas compreender como o capacitismo se estrutura, mas também abrir brechas para sua desestabilização.

“Como você passou no mestrado sendo laudada?” me atravessou como um punhal, ela também se tornou a semente de uma hipótese que orientou esta investigação. A hipótese que sustenta este trabalho é a de que o capacitismo institucional, ao se manifestar nas práticas discursivas escolares, não apenas fragiliza a permanência de professores neurodivergentes, mas também reconfigura suas identidades docentes, deslocando-as para lugares de subalternidade e dúvida permanente sobre sua legitimidade acadêmica e profissional.

Essa hipótese não é abstrata. Ela nasceu das minhas próprias experiências, quando ser laudada passou a ser lido menos como garantia de direitos e mais como marca de estigmatização, como lembrou Goffman (1988). Ao ser reduzida a um laudo, vi minha trajetória docente ser reescrita como exceção, como “caso” e não como contribuição legítima. A hipótese que apresento é, portanto, ao mesmo tempo analítica e vivida: o capacitismo opera como discurso de poder que busca fixar o professor neurodivergente em um não-lugar dentro da escola.

Dessa hipótese desdobram-se os objetivos desta pesquisa, que também não são apenas exigências metodológicas, mas caminhos que me propus a trilhar na tentativa de transformar dor em produção de conhecimento: Objetivo geral se encarrega de investigar como o capacitismo se manifesta discursivamente no ambiente escolar e acadêmico, analisando seus efeitos sobre a identidade, a saúde mental e a permanência de docentes neurodivergentes, a partir de uma escrita autoetnográfica crítica. Este objetivo geral, mais do que enunciar o tema, marca o horizonte político e epistemológico do trabalho. É nele que coloco em cena a minha voz como professora, mas também como pesquisadora comprometida em devolver à sociedade uma reflexão sobre estruturas que continuam adoecendo e silenciando.

Ao longo desta pesquisa, propus-me a analisar como o capacitismo se manifesta discursivamente no ambiente escolar, com foco nas práticas dirigidas a docentes neurodivergentes reconhecendo que eles não se manifestam apenas de forma explícita, em frases que ferem diretamente, mas também de modo sutil, impregnados em práticas institucionais que, sob a máscara da inclusão, reforçam exclusões históricas. Esses discursos, ao mesmo tempo em que se apresentam como preocupações legítimas, funcionam como mecanismos de controle que delimitam quem é visto como legítimo no espaço docente. Nesse

processo, pelos objetivos específicos, busquei examinar como tais discursos impactam a constituição da identidade dos professores neurodivergentes, problematizando as experiências de silenciamento, os remanejamentos funcionais travestidos de cuidado e a constante deslegitimação profissional que acompanha aqueles que não se encaixam nos moldes da normalidade escolar.

O olhar lançado para minha própria trajetória permitiu analisar evidenciar as contradições entre o discurso de inclusão institucional e as práticas excludentes que atravessam a docência

. As palavras, por vezes ditas em tom de dúvida ou de piedade, carregam o peso de interdições simbólicas que corroem a legitimidade docente, reduzindo sujeitos a laudos e diagnósticos. Frente a esse cenário, a autoetnografia crítica não se configurou apenas como metodologia, mas como prática de resistência: narrar a mim mesma tornou-se um gesto epistêmico e político, um modo de romper o silêncio a que fui tantas vezes conduzida e de reinscrever minha experiência como fonte legítima de conhecimento.

Por fim, a pesquisa não poderia se limitar ao campo da denúncia. Assumi, também, um compromisso propositivo: contribuir com a reflexão crítica sobre políticas institucionais que possam garantir não apenas a inclusão de alunos, mas também a permanência e a legitimidade de professores neurodivergentes. As proposições que emergem desta escrita buscam deslocar a lógica do favor ou da tolerância para a ética do reconhecimento pleno, convocando as instituições a enxergarem na pluralidade de corpos e mentes não uma ameaça, mas uma possibilidade de reinvenção pedagógica e epistemológica.

Cada um desses objetivos não surge como compartimentos estanques, mas como fios de uma mesma trama. São, ao mesmo tempo, metas acadêmicas e compromissos pessoais. Ao cumpri-los, não busco apenas responder a uma curiosidade científica, mas honrar a responsabilidade ética de transformar minha experiência em algo que dialogue com tantas outras professoras e professores que, como eu, foram atravessados pela violência simbólica do capacitismo. É pertinente lembrar que, a hipótese e os objetivos não são pontos burocráticos da dissertação. São o coração da investigação. São a forma que encontrei de dar ordem ao caos vivido, de transformar perguntas de dor em perguntas de pesquisa, de produzir uma narrativa que não apenas denuncia, mas também anuncia possibilidades de reexistência.

Assumir a escrita desta dissertação foi um gesto de resistência e de compromisso. Não apenas comigo mesma, mas com todas as vozes que, como a minha, foram silenciadas por um sistema escolar e acadêmico que ainda insiste em ignorar a pluralidade de corpos e mentes. A justificativa desta pesquisa não se reduz, portanto, a uma formalidade metodológica: ela nasce

de uma ferida aberta e da recusa em deixá-la cicatrizar no esquecimento. Escrevo porque fui interpelada por frases que colocaram em dúvida minha legitimidade profissional e intelectual, e porque compreendi que esse questionamento não se restringia a mim, mas revelava um padrão de exclusão mais amplo, sustentado por práticas discursivas que atravessam as instituições educacionais.

O capacitismo, como conceituado por Campbell (2009), não é apenas um preconceito isolado, mas um regime que organiza corpos e mentes em hierarquias de valor, legitimando alguns e descartando outros. A minha experiência como professora neurodivergente, constantemente atravessada por olhares de desconfiança e por interdições simbólicas, confirma que essa estrutura permanece viva e atuante na escola brasileira. Essa constatação constitui, por si só, a justificativa de uma pesquisa que se pretende política e epistêmica: investigar não apenas como o capacitismo se manifesta, mas como ele se infiltra nas linguagens, nos silêncios e nas normas institucionais.

A relevância desta dissertação se afirma em múltiplas dimensões. Do ponto de vista acadêmico, ela contribui para preencher uma lacuna ainda pouco explorada: a análise do capacitismo voltada para docentes, e não apenas para discentes. Grande parte da literatura sobre inclusão concentra-se nos estudantes com deficiência, negligenciando as experiências de professores que também sofrem com práticas de exclusão. Colocar a docência no centro dessa discussão significa ampliar o debate sobre educação inclusiva e revelar que a permanência e a legitimidade de quem ensina são condições fundamentais para que a inclusão se realize de fato.

No campo social e político, a pesquisa ganha relevância ao dialogar com teorias críticas, como a Análise do Discurso Crítica de Fairclough (2001) e a perspectiva decolonial de Quijano (2000) e Mignolo (2003). Esses referenciais permitem compreender que o capacitismo docente não é apenas um problema individual, mas expressão de um colonialidade que insiste em definir quais corpos e mentes são dignos de produzir conhecimento. Ao mesmo tempo, ao recorrer à autoetnografia crítica, reafirmo a legitimidade da escrita de si como prática de resistência — aquilo que Ellis (2003) denomina gesto epistemológico.

Por fim, a relevância desta pesquisa é também afetiva e existencial. Como lembra Audre Lorde (1984), transformar o silêncio em linguagem e ação é um ato de sobrevivência. Ao escrever minha história, ofereço não apenas um testemunho pessoal, mas um convite para que outras professoras neurodivergentes reconheçam suas próprias vivências como fontes de saber e como material político. A dissertação, assim, se torna um registro insurgente que rompe com os silenciamentos institucionais e reinscreve nossas vozes na memória acadêmica. Durante quase duas décadas de atuação docente e de experiência na gestão pública da educação, fui

atravessada por discursos que, sob a máscara da preocupação institucional, carregavam a lógica excludente do capacitismo. “Como pode você ser aprovada no mestrado sendo laudada?” foi apenas uma formulação explícita daquilo que tantas vezes me foi dito de forma velada, por olhares de desconfiança, por deslocamentos funcionais travestidos de cuidado, por silenciamentos que me empurravam para os bastidores. Essa experiência não é isolada: como mostram estudos recentes sobre sofrimento psíquico docente (Dejours, 2022), há uma engrenagem institucional que não apenas ignora, mas reforça a vulnerabilidade de professores que não se encaixam no ideal normativo de corpo e mente.

Minha justificativa, portanto, parte da vivência, mas se expande para o coletivo. Falar de mim é falar de nós — professoras e professores que, ao enfrentarem o capacitismo, revelam uma estrutura social que precisa urgentemente ser questionada. No campo acadêmico, existe uma lacuna visível. Este trabalho vem tensionar essa ausência, devolvendo centralidade à experiência docente.

Ao justificar esta pesquisa, portanto, não peço apenas reconhecimento acadêmico. Faço um chamamento ético e político: é urgente deslocar a discussão sobre inclusão do aluno para também incluir o professor. Se queremos uma escola verdadeiramente plural, precisamos romper com o mito do docente perfeito, emocionalmente inabalável e cognitivamente homogêneo. A relevância desta investigação é abrir espaço para novas formas de ser e ensinar, reconhecendo que a docência também é habitada por mentes diversas, por corpos feridos, por trajetórias interrompidas — e que é precisamente nessas margens que nascem os conhecimentos mais transformadores.

Reconheço que esta pesquisa apresenta limitações inerentes às suas escolhas metodológicas e escopo. A abordagem autoetnográfica, embora valiosa para acessar dimensões experienciais do capacitismo, inevitavelmente circunscreve a análise à experiência singular da pesquisadora, o que levanta questões sobre a generalização dos resultados. Para mitigar esta limitação, busco dialogar constantemente com a literatura existente, estabelecendo pontes entre a experiência individual e padrões sociais mais amplos.

Bochner e Ellis (2016) argumentam que a autoetnografia não busca a generalização estatística característica de métodos quantitativos, mas sim a capacidade de ressoar com as experiências de outros e de iluminar padrões sociais e culturais mais amplos. Neste sentido, a validade desta pesquisa não reside na representatividade amostral, mas na profundidade analítica e no potencial de provocar reflexões e identificações que transcendam a experiência individual documentada.

Por fim, reconheço que minha posição como pesquisadora-participante, vivenciando

simultaneamente o processo de investigação e a experiência do capacitismo, pode apresentar desafios específicos para o distanciamento analítico. Para enfrentar este desafio, incorporo processos contínuos de reflexividade crítica e diálogo com pares acadêmicos, buscando equilibrar a riqueza do conhecimento situado com o rigor metodológico necessário à pesquisa científica.

Madison (2005) propõe o conceito de "reflexividade crítica" como prática fundamental para pesquisas em que o investigador está diretamente implicado no fenômeno estudado. Essa reflexividade implica em um processo contínuo de questionamento das próprias pressuposições, posições e implicações no campo investigado, de modo a possibilitar um equilíbrio entre a proximidade da experiência e o necessário distanciamento analítico (Madison, 2005). Ao longo desta pesquisa, mantenho um compromisso constante com esta reflexividade, documentando não apenas as experiências capacitistas, mas também meus próprios processos de interpretação e análise. Ao longo das páginas que se seguem, esta dissertação se organiza como uma travessia. Não é apenas uma divisão formal em capítulos, mas um percurso em que experiência e teoria se entrelaçam, em que a ferida se transforma em análise e o silêncio em linguagem. A estrutura é, portanto, também um convite ao leitor para acompanhar uma narrativa viva, insurgente e autoetnográfica.

No primeiro capítulo, compartilhei minha trajetória e o contexto que levou à formulação da pergunta de pesquisa, expondo memórias pessoais e institucionais que revelam o capacitismo em ação. No segundo capítulo, a seguir, desenvolvo o referencial teórico, discutindo capacitismo, linguística aplicada crítica, análise do discurso crítica e perspectivas decoloniais, em diálogo com a noção de neurodiversidade e epistemologias feministas. No terceiro capítulo, apresento os fundamentos metodológicos da autoetnografia crítica, explicitando como narrar de si é, ao mesmo tempo, um gesto epistêmico e político. O quarto capítulo concentra a análise da frase que atravessou minha trajetória, desvelando as práticas discursivas capacitistas que configuram a exclusão de docentes neurodivergentes. Por fim, no quinto capítulo, retomo a pergunta e os objetivos, apresento os principais achados, reconheço limites e contribuições e aponto possibilidades de transformação institucional.

Assumir a escrita desta dissertação estabelece a consciencia do não arquivamento das existências ignoradas. Se, como lembra Achille Mbembe (2002, 2018), o arquivo não é apenas depósito de documentos, mas sobretudo um dispositivo de poder que seleciona, organiza e silencia, insurgir ao seletismos do que pode ser arquivado é o gesto de inscrever aquilo que a memória institucional tenta apagar: as vozes, os corpos, as experiências que não cabem no cânone. O arquivo oficial da escola fala em meritocracia, em excelência, em normalidade; o

meu arquivo fala de adoecimento, de crises de pânico, de exaustão, de uma professora que foi chamada de “laudada” como se esse fosse um insulto.

Ao escrever, não produzo apenas páginas acadêmicas, mas registro marcas do que vivi, dos olhares desconfiados, dos comentários que me feriram, das microagressões que me atravessaram no espaço escolar. Essas memórias são, elas próprias, documentos de resistência. Como observa Derrida (1995), todo arquivo já traz em si o risco do esquecimento, do apagamento; por isso, é preciso lançar ao vento as histórias engavetadas — espaços discursivos que revelem o que foi deliberadamente escondido.

Nesse sentido, esta dissertação não é apenas relato pessoal: é escrita docente sobre a docência neurodivergente. Ao narrar minhas crises de burnout, minhas licenças médicas, os diagnósticos de TAG e depressão, estou inscrevendo no espaço acadêmico uma história que, de outro modo, permaneceria invisível. Se o arquivo institucional insiste em celebrar a “resiliência” como virtude, eu insisto em mostrar que houve dor, desistência, silêncio forçado. No entanto, a insubmissão ao arquivamento seletivo é a desenhada da verdade incômoda: aquilo que não cabe nos relatórios, mas que pulsa no corpo e na memória de quem ensina.

E aqui, no gesto de escrever, me reconheço na formulação de Mbembe (2002; 2018), esta escrita não é simples oposição ao arquivo oficial, mas rearranjo da memória, ato de desobediência epistêmica e ato de sobrevivência. É o que me permite existir como pesquisadora, professora e mulher neurodivergente — contra os silenciamentos de uma escola que preferiria me apagar. um gesto de escrita que resiste ao silenciamento e inscreve no espaço acadêmico a legitimidade de outras epistemologias, vindas das margens, das dores e das reinvenções. Meu desejo é que o leitor não apenas compreenda os conceitos aqui discutidos, mas sinta a urgência de transformar as instituições para que, um dia, nenhuma professora ou professor precise ouvir que sua legitimidade é incompatível com um laudo.

2 MAPEAMENTO TEÓRICO

Se, no primeiro capítulo, compartilhei a travessia de uma história de voo e queda, marcada por momentos gloriosos e inglórios em detrimentos dos laudos, silêncios e resistências, neste segundo capítulo assumo outro gesto: dialogar com as teorias que me ajudam a compreender essa mesma travessia como parte de processos sociais, históricos e discursivos. Não abandono o *eu* que narra; pelo contrário, levo comigo essa voz encarnada para dentro das páginas teóricas, recusando a cisão entre vida e conhecimento.

Afinal, como lembra Donna Haraway (1995), “não há conhecimento de lugar nenhum” — todo saber nasce de corpos situados, de experiências inscritas. É desse lugar que me desloco: de uma professora neurodivergente que, ao ser questionada sobre sua legitimidade no mestrado, encontrou no próprio corpo um campo/mente de investigação. Minha voz não se isola: ela se costura às de autoras e autores que problematizam as engrenagens do capacitismo e que revelam como a linguagem e as instituições produzem exclusões naturalizadas.

Não apresento teorias como compartimentos isolados, mas como fios entrelaçados de uma mesma trama. Minha aposta é que, ao costurar teoria e vida, este mapeamento teórico se torne não apenas sustentação acadêmica, mas também ferramenta de enfrentamento ao capacitismo que ainda insiste em atravessar os corredores escolares e universitários. Assim, se a introdução apresentou as perguntas e os objetivos que me movem, o Capítulo 2 assume o papel de fundamentar as lentes analíticas com as quais olharei para minha trajetória. Aqui, mais do que resenhar autores, busco dialogar com eles — tensionar, apropriar, ressignificar

—, pois é nesse diálogo que encontro a força necessária para transformar experiências pessoais em conhecimento crítico e coletivo.

2.1 Evolução histórica da compreensão sobre deficiência

A compreensão sobre a deficiência e as pessoas com deficiência passou por transformações profundas ao longo da história. Henri-Jacques Stiker (1999) nos lembra que a ideia de deficiência não surgiu repentinamente, mas foi moldada através dos séculos, conforme as práticas sociais e os discursos dominantes se transformavam.

Desde a Antiguidade, a deficiência foi vista sob diferentes perspectivas, ora como

maldição divina, ora como estigma social, sempre marcada por processos sistemáticos de exclusão. O autor explica que, dependendo do contexto histórico, religioso ou econômico, pessoas com deficiência eram tratadas de formas radicalmente distintas — frequentemente marginalizadas, como se fossem "menos humanas" ou incapazes de participar plenamente da vida social. Esse panorama histórico nos permite compreender como as representações da deficiência nunca foram neutras ou meramente descritivas, mas sempre carregadas de significados morais, religiosos e políticos que determinavam as possibilidades de existência social das pessoas com deficiência. Como observa Foucault (1999), cada época produziu seus próprios regimes de verdade sobre a deficiência, estabelecendo não apenas formas de nomeá-la, mas de construí-la enquanto realidade social e experiência subjetiva.

Avançando para os anos 1960, observamos uma ruptura significativa nessas concepções. Um grupo de estudiosos, muitos deles com deficiência, como destaca Albrecht (2006), começou a questionar radicalmente a visão médica predominante. Ao invés de compreender a deficiência como uma "tragédia individual", como se fosse um fardo exclusivamente pessoal, o autor propôs que a deficiência deve ser entendida fundamentalmente como uma construção social. Ele enfatiza que a sociedade, com suas barreiras físicas, sociais e atitudinais, é a verdadeira causadora da exclusão, e não a deficiência em si. Essa mudança paradigmática de perspectiva deu origem ao que conhecemos hoje como modelo social da deficiência.

Este modelo, em contraste direto com o modelo médico, desloca a responsabilidade da "cura" ou "adaptação" do corpo da pessoa com deficiência para a transformação das estruturas sociais excludentes. Para Oliver (1990), não é a deficiência que incapacita as pessoas, mas sim a sociedade. Essa compreensão revolucionária aponta que a verdadeira deficiência reside nas barreiras impostas pela sociedade, sejam elas arquitetônicas, comunicacionais ou atitudinais. No contexto educacional, isso significa reconhecer que um professor não enfrenta dificuldades "porque tem uma deficiência", mas porque o ambiente escolar, suas políticas e práticas não foram concebidos para acolher a diversidade humana em sua plenitude.

Barnes (1991) e Oliver (1990) foram pioneiros na sistematização desse modelo social, demonstrando como políticas públicas e instituições constantemente impõem barreiras à inclusão. Barnes destaca como, por exemplo, a ausência de adaptações em escolas ou locais de trabalho pode tornar a experiência da deficiência significativamente mais desafiadora. Oliver aprofundou essa análise ao evidenciar que, ao tratar a deficiência como uma categoria isolada e inerentemente negativa, a sociedade estabelece uma hierarquia dentro de uma espécie de "mais-valia", como apontou o filósofo Marx (2013 [1867]) — na qual aquelas com deficiência são sistematicamente colocadas em posições inferiores, vistas como incapazes ou

dependentes. Essa hierarquização se reflete diretamente em práticas institucionais de exclusão e marginalização que permeiam diferentes esferas sociais, incluindo o ambiente educacional.

No Brasil, essa discussão ganha maior relevância, recentemente, com a intensificação dos debates sobre inclusão escolar e acessibilidade nas últimas décadas. Mello (2016) destaca que, ao introduzir o modelo social da deficiência no país, foi necessário confrontar um imaginário cultural profundamente arraigado que historicamente associou deficiência à incapacidade absoluta e à dependência. Isso exigiu não apenas uma transformação conceitual, mas uma verdadeira revolução nas práticas sociais e discursivas relacionadas à deficiência.

Mello (2016) exemplifica essa realidade ao observar como muitas instituições educacionais brasileiras ainda não sabem lidar adequadamente com alunos ou professores com deficiência, perpetuando um ciclo de exclusão. O capacitismo emerge, neste contexto, como uma prática sistemática que reforça essa marginalização, ao ignorar ou diminuir as capacidades das pessoas com deficiência e subestimar suas potenciais contribuições à sociedade.

A trajetória histórica das concepções sobre deficiência evidencia, portanto, que as barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência não são naturais ou inevitáveis, mas construídas socialmente e, conseqüentemente, passíveis de transformação. Compreender essa evolução é fundamental para contextualizar as manifestações contemporâneas do capacitismo no ambiente escolar e para fundamentar propostas de intervenção que busquem transformar não apenas discursos, mas práticas institucionais concretas.

2.2 Conceituando o Capacitismo

O termo capacitismo não é apenas uma palavra nova que o movimento das pessoas com deficiência trouxe para o vocabulário político-acadêmico; ele é uma lente crítica que desnaturaliza aquilo que, por séculos, foi tomado como óbvio: a ideia de que existe um corpo-mente padrão, tido como “pleno”, “eficiente” e, portanto, “superior”. Fiona Kumari Campbell (2001; 2009), uma das principais teóricas do tema, define o capacitismo como um conjunto de crenças, práticas e processos que produzem e reforçam a noção de que pessoas com deficiência são menos humanas, menos capazes ou menos legítimas. Trata-se, portanto, de uma matriz de opressão que organiza não só o espaço social, mas também a produção de conhecimento.

Quando ouvi a frase: *“Como você foi aprovada no mestrado sendo laudada?”*, percebi que ela não era uma ofensa isolada, mas a expressão condensada desse regime discursivo. Em poucas palavras, ela questionava não apenas minha aprovação em um processo seletivo, mas o

próprio direito de ocupar o lugar de professora e pesquisadora. Campbell (2009) descreve que o capacitismo se manifesta justamente nesses momentos de *naturalização da exclusão*, em que o “outro” é visto como exceção, como erro ou como fraude dentro de uma lógica de normalidade.

No contexto brasileiro, autoras como Débora Diniz (2007) e Mello (2016) apontam que o capacitismo se articula a outras matrizes de desigualdade — gênero, classe, raça — e encontra na escola e na universidade espaços privilegiados para se reproduzir. Isso porque tais instituições, historicamente construídas para corpos supostamente neutros e mentes supostamente estáveis, dificilmente reconhecem a legitimidade de sujeitos que não correspondem ao ideal moderno de racionalidade e eficiência. Como professora neurodivergente, experimentei na pele o que Goffman (1988) chama de *estigma*: uma marca social que ultrapassa o diagnóstico e se transforma em identidade social reduzida.

O que os Estudos da Deficiência nos ensinam é que a deficiência não é uma característica individual, mas uma produção social. Tom Shakespeare (2006) defende que não se trata de negar os aspectos médicos da deficiência, mas de reconhecer que é a interação entre corpos diversos e ambientes excludentes que gera a experiência de incapacidade. Ou seja, o problema não está no laudo que carrego, mas na forma como esse laudo é interpretado e instrumentalizado por instituições para justificar afastamentos, silenciamentos e deslegitimações.

Minha narrativa, portanto, não está separada da teoria: ela é teoria encarnada. Quando relato que fui isolada da minha turma ou questionada sobre minha legitimidade acadêmica, não descrevo apenas episódios pessoais, mas mecanismos estruturais de exclusão. O capacitismo não é um acidente, mas um sistema cultural que constantemente avalia, hierarquiza e classifica vidas como mais ou menos valiosas.

Ao adotar os Estudos da Deficiência como base, alinho esta pesquisa a um movimento político-intelectual que não busca apenas nomear injustiças, mas transformá-las. Nesse sentido, minha autoetnografia se coloca como parte de um esforço coletivo para romper com o silêncio acadêmico sobre o capacitismo docente, deslocando o foco da “deficiência como falta” para a “deficiência como diferença” — legítima, potente, criadora de novas formas de ser e ensinar.

Quando Miranda Fricker (2007) desenvolve o conceito de injustiça epistêmica, sua análise ultrapassa a dimensão individual para revelar o caráter estrutural das violências que desautorizam sujeitos como produtores de conhecimento. A injustiça testemunhal e a injustiça hermenêutica, propostas pela filósofa, iluminam mecanismos cotidianos que também atravessam a docência: a palavra da professora neurodivergente é recebida com suspeita, enquanto a experiência do sofrimento psíquico carece de categorias institucionais que a reconheçam como legítima, e não como desvio. O silêncio que me atravessou — o olhar que desacreditava minha capacidade intelectual pelo simples fato de portar um laudo — é exemplo vivo dessa lógica.

Autores como Gregor Wolbring (2008) ampliam esse debate ao evidenciar o que denomina de capacitismo tecnológico (techno-ableism): a crença de que apenas corpos e mentes ajustados a padrões biomédicos e tecnológicos de eficiência são legítimos. Nesse sentido, o capacitismo não é apenas social, mas também epistêmico, pois restringe quem pode participar da produção de saber num mundo regulado pela lógica da performance. Para docentes neurodivergentes, isso significa viver sob constante expectativa de provar competência em dobro, de responder a exames, métricas e laudos como se fossem provas permanentes de existência.

Já Dan Goodley (2014) problematiza o *disablism* neoliberal, mostrando como, no contexto do capitalismo contemporâneo, corpos divergentes são duplamente marginalizados: pela exclusão tradicional e pela exigência de que se convertam em empreendedores de si mesmos, autogestionando suas fragilidades e adoecimentos. Esse discurso neoliberal infiltra-se na escola quando o professor é reduzido a índices de produtividade e resiliência emocional. Assim, a frase que motivou minha pesquisa — “*Como pode você ser aprovada no mestrado sendo laudada?*” — não foi apenas uma dúvida individual, mas uma expressão condensada dessa racionalidade neoliberal que confunde eficiência com humanidade.

Por outro lado, o pensamento de Thomas Szasz (1974) — um dos maiores críticos da psiquiatria tradicional — revela como os diagnósticos psiquiátricos funcionam muitas vezes como instrumentos de controle social, mais do que como explicações clínicas. Ao denunciar a “fabricação da loucura” (*The Myth of Mental Illness*), Szasz antecipou debates contemporâneos sobre o uso do laudo como mecanismo de estigmatização. Em minha trajetória, percebo a pertinência dessa crítica: o laudo que deveria assegurar direitos frequentemente se tornou rótulo, funcionando como arma discursiva para questionar minha legitimidade docente.

Os estudos da deficiência nos permitem compreender que o capacitismo é não apenas um preconceito, mas um regime epistêmico de exclusão. Ele decide quem pode falar, quem pode ser ouvido e quem pode ser acreditado como produtor de conhecimento. Como aponta Boaventura de Sousa Santos (2007), vivemos sob uma “sociologia das ausências”, que converte experiências subalternizadas em inexistências sociais. Minha autoetnografia crítica, nesse sentido, busca ser uma “sociologia das emergências”, reinscrevendo no espaço acadêmico uma voz que tantas vezes foi considerada impossível.

Portanto, trazer a noção de injustiça epistêmica para este referencial não é apenas acrescentar mais um conceito, mas evidenciar que o capacitismo institucional opera também no campo do saber: ao neutralizar a voz do professor neurodivergente, transforma sua experiência em ruído, sua fala em dúvida, sua existência em exceção. Reivindicar a legitimidade dessa voz, por meio da autoetnografia, é, portanto, um gesto epistemológico e político contra séculos de apagamento.

2.3 Linguística Aplicada Crítica: linguagem, poder e resistência

A Linguística Aplicada Crítica (LAC) surge como um campo que se recusa a ver a linguagem apenas como um instrumento neutro de comunicação. Ao contrário, a linguagem é compreendida como prática social atravessada por relações de poder, marcada por disputas de sentidos e pela produção de subjetividades (Pennycook, 2006; Moita Lopes, 2006). A LAC problematiza os discursos naturalizados que sustentam desigualdades e busca interrogar aquilo que, à primeira vista, parece dado e evidente.

Essa perspectiva dialoga diretamente com minha experiência como professora neurodivergente. O capacitismo que enfrentei não se manifestou apenas em ações visíveis e, sobretudo, nas palavras: Na perspectiva da Linguística Aplicada Crítica (LAC) e também da Análise do Discurso Crítica (Fairclough), as palavras são ações porque produzem efeitos concretos no mundo social. Na pergunta que duvidava de minha aprovação no mestrado, nos olhares que insinuavam inaptidão, nas justificativas burocráticas que me deslocaram para funções consideradas “mais leves”. Como lembra Pennycook (2001), a linguagem não apenas descreve o mundo, mas o constrói — e, nesse processo, constrói também identidades. Assim, quando fui nomeada como “laudada”, essa palavra se transformou em rótulo que ultrapassava meu diagnóstico clínico e passava a definir meu lugar na instituição.

Moita Lopes (2006), ao introduzir a LAC no Brasil, aponta que esse campo se

compromete politicamente com a análise de práticas sociais em que a linguagem desempenha papel central na manutenção ou na contestação de hegemonias. Ao trazer minha voz e minha trajetória para o espaço acadêmico, faço exatamente esse gesto: inscrevo a experiência de uma professora que, historicamente, teria sido silenciada nos registros oficiais, mas que agora se posiciona como produtora de conhecimento.

A LAC também amplia nossa compreensão sobre como a escola e a universidade se tornam espaços de reprodução de discursos de normalidade. Os documentos, as avaliações, os laudos médicos e até mesmo as falas informais entre colegas constroem um tecido discursivo que reforça quem é visto como “apto” ou “inapto” para ensinar. Fairclough (2001), em diálogo com a análise crítica do discurso, mostra que a linguagem é sempre um lugar de luta, em que sentidos são disputados e hegemonias reforçadas ou contestadas. Foi nesse campo de luta que escrevi minha dissertação: respondendo, não com silêncio, mas com análise crítica e autoinscrição.

Na prática, a LAC oferece ferramentas para compreender o capacitismo como prática discursiva: ele não é apenas preconceito individual, mas um regime de verdade sustentado pela linguagem. A cada vez que um professor com laudo é tratado como “exceção” ou “ameaça ao rendimento institucional”, a linguagem opera para naturalizar sua exclusão. Mas a LAC também nos convida a imaginar usos insurgentes da palavra: narrativas que rompem o silêncio, escritas que ressignificam experiências, discursos que se esbarram nos padrões hegemônicos.

Nesse sentido, minha autoetnografia se alinha à proposta crítica da LAC porque não busca “provar” objetivamente minha trajetória, mas desestabilizar discursos naturalizados. Se por muito tempo me foi dito que o espaço acadêmico não comportava minhas fragilidades, agora uso a própria escrita como gesto de resistência: transformo o estigma em análise, a dor em dado, a experiência em argumento. Assim, a LAC não é apenas referencial teórico em minha dissertação. Ela é também um posicionamento político e metodológico: olhar para o capacitismo não como problema individual, mas como prática discursiva que organiza o campo educacional. Ao escrever a partir de mim, mas não apenas sobre mim, faço ecoar a voz de muitas outras docentes que, assim como eu, tiveram sua legitimidade posta em dúvida. E, ao fazer isso, cumpro o movimento fundante da LAC: pensar a linguagem como campo de disputa, resistência e transformação social. Pensando a linguagem dessa forma, estou tratando-a dentro da concepção de discurso.

2.3 Análise do Discurso Crítica: linguagem como prática social

A Análise do Discurso Crítica (ADC), formulada principalmente por Norman Fairclough (2001, 2003), parte da premissa de que a linguagem não é apenas um reflexo da realidade, mas uma prática social que produz e reproduz relações de poder. Esse ponto é central para compreender o capacitismo: não basta identificá-lo como preconceito individual ou atitude isolada; é preciso perceber como ele se cristaliza em discursos institucionais que naturalizam exclusões.

Fairclough (2001) destaca três dimensões que devem ser analisadas: o texto (o que é dito ou escrito), a prática discursiva (como o texto é produzido, distribuído e consumido) e a prática social (o contexto mais amplo que dá sentido ao discurso). Essa tríade é especialmente potente para ler a frase que motivou esta pesquisa — “Como você pode ser aprovada no mestrado sendo laudada?”. No nível textual, observamos uma pergunta que carrega marcas de dúvida e descrédito. No nível da prática discursiva, trata-se de uma fala situada num espaço acadêmico, em que circulam expectativas de competência e legitimidade. No nível da prática social, a frase ecoa uma lógica capacitista que associa laudo médico à incapacidade e, portanto, à impossibilidade de ocupar determinados espaços de prestígio.

A ADC, portanto, permite compreender como enunciados aparentemente banais revelam estruturas profundas de desigualdade. Como lembra Fairclough (1995), os discursos não apenas descrevem, mas constroem realidades sociais. Nesse sentido, quando me foi atribuída a condição de “laudada”, a palavra não descrevia apenas um diagnóstico clínico; ela me reinscrevia numa posição social de menor valor, como alguém cuja presença no mestrado precisava ser justificada ou posta em dúvida.

A partir da ADC, podemos analisar o capacitismo como uma hegemonia discursiva que define quem é considerado legítimo no espaço escolar e quem não é. Trata-se de um poder que não se exerce apenas pela força explícita, mas pelo convencimento, pela repetição de sentidos naturalizados, pelos silêncios impostos. É nesse ponto que a ADC dialoga com Gramsci (1971), ao pensar a hegemonia como consenso social em torno de valores que beneficiam grupos dominantes. No caso da docência, a hegemonia discursiva favorece o modelo de professor saudável, emocionalmente estável, sempre disponível — um ideal que exclui, por definição, os docentes neurodivergentes.

É nesse ponto que a LAC e a ADC se entrelaçam: ambas reconhecem que a linguagem é um campo de disputa. Mas a ADC traz ainda a possibilidade de mapear os efeitos concretos do discurso: o que ele produz nas práticas institucionais, nos documentos, nas políticas e, sobretudo, nas identidades docentes.

Narrar minha própria experiência é uma atitude contra-discurso. Se a ADC revela como os discursos hegemônicos naturalizam exclusões, a autoetnografia crítica mostra como é possível produzir narrativas insurgentes que desestabilizam essas mesmas exclusões. Como diz Fairclough (2003), todo discurso é dialógico: ao mesmo tempo em que reforça sentidos dominantes, também abre brechas para resistências. Minha escrita ocupa exatamente essa brecha.

O episódio em que me questionaram sobre minha aprovação no mestrado é analisado aqui não apenas como ofensa pessoal, mas como ato discursivo revelador de uma lógica institucional mais ampla. Ao interpretá-lo pela lente da ADC, mostro como frases aparentemente ingênuas carregam poder simbólico capaz de legitimar desigualdades. Mas ao transformá-lo em objeto de análise, ressignifico a dor em conhecimento, e a humilhação em denúncia.

No meu percurso, percebi que a escola e a universidade são espaços atravessados por discursos de inclusão, mas também por práticas excludentes que permanecem naturalizadas. A ADC me permite colocar em evidência essas contradições: os documentos que defendem a diversidade, mas exigem produtividade desumana; os gestores que falam em inclusão, mas remanejam docentes neurodivergentes para funções marginais; os colegas que pregam empatia, mas silenciam diante do sofrimento alheio.

É nesse movimento que minha dissertação se inscreve: usar a ADC não como ferramenta distante, mas como instrumento encarnado, capaz de iluminar o modo como discursos produzem identidades docentes e como essas identidades podem ser disputadas.

2.4 Saúde mental, discurso e capacitismo

Quando falamos de saúde mental no ambiente escolar, não estamos apenas diante de diagnósticos clínicos ou laudos médicos: estamos diante de práticas discursivas que produzem identidades, legitimidades e exclusões. É exatamente isso que Norman Fairclough (2001) enfatiza ao afirmar que o discurso nunca é neutro, mas sempre uma forma de prática social que simultaneamente reproduz e transforma a realidade. A forma como falamos sobre o professor adoecido — seja chamando-o de “frágil”, de “problemático” ou mesmo de “inapto” — não apenas descreve, mas constitui modos de existência docente.

A perspectiva da ADC permite compreender como a saúde mental, quando atravessada

por discursos institucionais, se converte em instrumento de normalização. A exigência de estabilidade emocional e resiliência ilimitada, presente nos protocolos escolares e nos discursos de gestores, cria uma imagem de “bom professor” associada à produtividade contínua e à ausência de fragilidade. Professores neurodivergentes ou adoecidos, portanto, são posicionados como exceções incômodas, sujeitos que “quebram” a linearidade esperada. Essa lógica, como observa Fairclough (1995), reforça ideologias dominantes que se naturalizam justamente por meio da linguagem cotidiana, parecendo óbvias quando, na verdade, são historicamente construídas.

Na minha trajetória, o laudo médico exemplificou essa ambivalência. Ele abriu portas formais — afastamentos, adaptações —, mas também produziu estigmas. O rótulo de “laudada” tornou-se marcador discursivo de desconfiança, sintetizado na frase capacitista que me atravessou: *“Como pode você ser aprovada no mestrado sendo laudada?”*. Pela lente de Fairclough, esse enunciado funciona como prática de controle simbólico: coloca em dúvida não apenas minha competência acadêmica, mas minha legitimidade como sujeito de saber. A adversativa “como pode... sendo” evidencia uma relação discursiva em que a condição de laudo e a aprovação acadêmica são construídas como termos contraditórios, revelando como as instituições moldam quem pode ou não ocupar determinados espaços.

Ao mesmo tempo, a ADC nos mostra que o discurso é também espaço de resistência. Quando escrevo sobre meu adoecimento, não o faço como confissão ou relato íntimo, mas como prática epistêmica que transforma dor em análise crítica. Minha autoetnografia, nesse sentido, não apenas expõe como os discursos capacitistas atravessam a saúde mental docente, mas também os desloca, inscrevendo outra narrativa no lugar do silêncio. É esse movimento — de deslocar a doença de um diagnóstico individual para um problema estrutural e discursivo — que rompe com a lógica da culpabilização individual e revela os mecanismos de exclusão que adoecem os professores.

Assim, pensar saúde mental com Fairclough é reconhecer que a linguagem institucional não apenas reflete sofrimento, mas o organiza e o legitima. É perceber que o professor “laudado” não é apenas sujeito de um laudo, mas produto de discursos que ora o estigmatizam, ora o silenciam. E é também afirmar que, ao narrar e analisar minha própria experiência, produzo um contra-discurso que desafia a naturalização do capacitismo e inscreve na academia a legitimidade da docência neurodivergente.

2.5 Estudos da Deficiência

A compreensão da deficiência passou por transformações históricas que dialogam diretamente com as formas pelas quais a sociedade organiza suas normas e expectativas sobre o corpo e a mente. A literatura especializada identifica diferentes modelos que disputam a interpretação do que significa “ser deficiente” — e cada modelo, à sua maneira, produz implicações concretas para a vida de pessoas com deficiência, inclusive para docentes neurodivergentes, como é o meu caso.

2.5.1 Modelo médico da deficiência

O modelo médico, dominante ao longo do século XX, concebe a deficiência como um desvio individual, localizado no corpo ou na mente, passível de intervenção clínica. Nesse enquadramento, o sujeito deficiente aparece como paciente, objeto de tratamento, cura ou reabilitação. Como lembra Oliver (1990), essa visão naturaliza o problema no indivíduo, apagando o papel das barreiras sociais.

Esse modelo impactou profundamente minha trajetória. O laudo médico que carrego, embora seja uma garantia legal de direitos, frequentemente se converte em marca de estigmatização — confirmando o que Goffman (1988) chamou de “identidade deteriorada”. Em contextos escolares, esse estigma se manifesta quando o laudo é usado não para proteger, mas para justificar remanejamentos ou para questionar minha legitimidade como docente.

Em reação a esse paradigma, o modelo social, difundido por ativistas e teóricos como Mike Oliver (1990) e Colin Barnes (2012), deslocou a deficiência do corpo individual para o ambiente social. Nesse olhar, a deficiência não é a limitação física ou mental em si, mas o resultado de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais. Como resume Diniz (2007), não é o corpo que é “deficiente”, mas a sociedade que se organiza de forma a excluir. Esse modelo representou uma revolução, pois reposicionou o debate: a exclusão não é destino biológico, mas construção social. Ainda assim, é insuficiente para abarcar as experiências de sujeitos neurodivergentes, cujas dificuldades não se limitam a barreiras externas, mas também envolvem dinâmicas relacionais, emocionais e discursivas.

2.5.2 Modelos críticos e interseccionais

Autores contemporâneos, como Tom Shakespeare (2006) e Fiona Kumari Campbell (2009), complexificam a discussão. Campbell, ao propor a noção de capacitismo, desloca o foco do “deficiente” para a sociedade que produz hierarquias entre corpos e mentes. Nesse sentido, o capacitismo é um regime cultural que normaliza uns e inferioriza outros, sustentando-se em expectativas coloniais de perfeição, produtividade e autocontrole. Além disso, estudos interseccionais, como os de Garland-Thomson (2011), evidenciam que a deficiência não atua isoladamente, mas em combinação com gênero, raça, classe e sexualidade. Uma professora neurodivergente, mulher e de origem popular, como eu, enfrenta múltiplas camadas de exclusão, que não podem ser compreendidas por modelos unidimensionais.

Para mim, a interseccionalidade é uma lente que não apenas amplia o olhar, mas reorganiza a maneira como eu me percebo no mundo. Quando recebi o diagnóstico clínico — nomeada por laudos como burnout, TAG, depressão moderada e fobia social — senti que estava sendo reduzida a categorias que me fragilizavam. Mais tarde, ao conhecer o conceito de capacitismo (Campbell, 2009) e dialogar com os debates sobre neurodiversidade (Singer, 1999; Walker, 2014), comecei a reconstruir esse olhar. Foi nesse ponto que a interseccionalidade apareceu como chave essencial: ela me fez entender que não sou apenas uma professora neurodivergente, mas uma mulher, de origem popular, laudada, atravessada por múltiplos eixos de exclusão. Kimberlé Crenshaw (1989) explica que as opressões não se somam de modo mecânico, mas se entrelaçam, criando situações específicas de vulnerabilidade. Ao me reconhecer nesse emaranhado, percebi que o capacitismo que vivo não é isolado, mas atravessado por gênero, classe e trajetória social.

Nesse sentido, a contribuição de Carla Akotirene (2019) foi determinante para mim. Ao trazer a interseccionalidade para o contexto brasileiro e enfatizar sua dimensão política, Akotirene mostra que a categoria não é moda acadêmica, mas um dispositivo de luta que evidencia como corpos e mentes são classificados e controlados. Ler Akotirene foi como me enxergar no espelho: entendi que minhas dores e resistências não eram meramente individuais, mas expressões de sistemas que se atualizam diariamente na escola. Quando uma colega questiona “*Como pode você ser aprovada no mestrado sendo laudada?*”, essa fala não revela apenas capacitismo — ela também ecoa as estruturas de gênero que duvidam da competência das mulheres, e as desigualdades de classe que desconfiam do saber produzido por quem vem de origens populares.

Assumir essa lente é, portanto, uma forma de me ressignificar. Sem a interseccionalidade, eu ficaria desfocada até de mim mesma, reduzida a uma identidade única, quando na verdade minha experiência se constrói no cruzamento de múltiplas linhas de opressão

e de resistência. É nesse cruzamento que escrevo, pesquiso e ensino. Sou mulher, sou professora, sou laudada, sou neurodivergente. E é nesse “eu atravessado” que encontro não apenas minhas feridas, mas também minhas forças para questionar os discursos que tentam me silenciar e para reivindicar o direito de ocupar a escola e a universidade com todas as minhas diferenças.

2.6 Neurodiversidade: perspectivas críticas

A partir da década de 1990, surge o movimento pela neurodiversidade, termo cunhado por Judy Singer (1999), que propôs enxergar o autismo e outras condições cognitivas não como patologias, mas como variações legítimas da experiência humana. Esse conceito desestabiliza a narrativa médica, afirmando que cérebros diferentes produzem modos válidos e criativos de estar no mundo.

Nick Walker (2021) desenvolve essa perspectiva, definindo neurodiversidade como um fato da vida — da mesma forma que há diversidade biológica e cultural, há diversidade neurológica. O problema não está no cérebro divergente, mas na sociedade que valoriza apenas determinados modos de atenção, comunicação e aprendizado. Na minha experiência, esse enquadramento é essencial: não sou uma “falha” no sistema educacional. Sou, antes, portadora de uma diferença que pode enriquecer as práticas docentes. O capacitismo, no entanto, insiste em reduzir a neurodivergência a laudo, doença, risco, impedindo que ela seja reconhecida como fonte de inovação pedagógica.

Nesse sentido, Stuart Murray (2008) e Melanie Yergeau (2018) apontam que a neurodiversidade não deve ser vista apenas como diagnóstico, mas como discurso. As narrativas de pessoas neurodivergentes desafiam representações dominantes que as tratam como incapazes ou frágeis. Nesse sentido, minha autoetnografia é também um gesto de resistência: escrever a partir de mim é disputar os sentidos da neurodivergência na escola e no espaço acadêmico.

2.7 Neurodivergência e neurodiversidade

Cabe destacar, ainda, a incorporação do termo "neurodivergente" como uma alternativa menos estigmatizante e mais afirmativa para descrever pessoas cujos cérebros funcionam de

maneira diferente do padrão socialmente estabelecido como "típico". Este conceito, cunhado pela socióloga autista Judy Singer, na década de 1990, fundamenta-se no paradigma da neurodiversidade, que compreende as variações neurológicas humanas não como patologias a serem corrigidas, mas como expressões naturais da diversidade humana, semelhantes às variações em etnia, gênero ou orientação sexual (Singer, 1999).

Ao utilizar o termo neurodivergente, busco alinhar-me a uma perspectiva que reconhece a diferença neurológica como parte da biodiversidade humana, deslocando o foco do modelo médico patologizante para uma compreensão sociopolítica das barreiras enfrentadas por pessoas com configurações neurológicas não-hegemônicas. Esta escolha não implica a negação do sofrimento psíquico real, mas situa este sofrimento não como inerente à condição neurológica, e sim como produto da interação entre uma sociedade capacitista e mentes que divergem dos padrões normativos estabelecidos.

O paradigma da neurodiversidade representa uma evolução significativa na forma de compreender diferenças neurológicas como autismo, TDAH, dislexia, bipolaridade, esquizofrenia e outras condições tradicionalmente patologizadas. Em contraste com a concepção médica que classifica tais variações como "transtornos" ou "déficits", a perspectiva da neurodiversidade as reconhece como configurações naturais e potencialmente valiosas do cérebro humano, cada uma com seus próprios pontos fortes e desafios (Armstrong, 2010). Este enquadramento, além de reduzir o estigma, permite identificar as barreiras ambientais e sociais que produzem desafios para pessoas neurodivergentes, em lugar de localizar o "problema" exclusivamente no indivíduo (Milton, 2018).

No contexto desta pesquisa, a adoção do termo "neurodivergente" para referir-me a questões de saúde mental, representa um posicionamento político alinhado ao modelo social da deficiência e a perspectivas emancipatórias, reconhecendo a agência e legitimidade das experiências desses profissionais, frequentemente desvalorizadas e patologizadas no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, o uso alternado com "sofrimento psíquico" permite contemplar a dimensão da experiência subjetiva de desconforto e dificuldade, sem reduzi-la a rótulos diagnósticos estigmatizantes.

É importante reconhecer, contudo, que o conceito de neurodiversidade enfrenta críticas. Alguns autores, como Orsini (2012), alertam para o risco de romantizar diferenças que, na prática, geram sofrimento real. Minha experiência confirma essa ambivalência: ser neurodivergente é, ao mesmo tempo, fonte de criatividade e de dor, de potência e de exclusão. Esse duplo movimento precisa ser reconhecido para que não caiamos em discursos simplistas — nem de patologização, nem de idealização.

É fundamental, portanto, distinguir os conceitos de neurodiversidade e neurodivergência. Enquanto o primeiro designa um paradigma coletivo, que reconhece a pluralidade dos funcionamentos mentais como parte constitutiva da condição humana (Singer, 1999; Ortega, 2008), o segundo se refere às experiências concretas e singulares de sujeitos que vivenciam essas diferenças em sua pele, em seus corpos e em suas trajetórias. Se a neurodiversidade, como categoria política e epistemológica, opera no nível da valorização das diferenças, a neurodivergência se manifesta no cotidiano como luta, resistência, mas também como sofrimento real diante de estruturas capacitistas que insistem em normalizar e hierarquizar mentes.

É justamente nesse ponto que minha experiência docente se inscreve. Ser neurodivergente na escola não significa apenas reivindicar uma identidade criativa e potente, mas enfrentar os impactos materiais e emocionais de um sistema que pouco acolhe essas formas de existir. A tensão entre reconhecimento e sofrimento, entre afirmação e exclusão, atravessa minha vida profissional e anuncia o tema da seção seguinte: a saúde mental de professores e professoras, que se torna espaço de disputa entre adoecimento e resistência, entre silenciamento e voz.

2.8 Saúde mental e docência: entre o sofrimento e a resistência

A docência, em suas múltiplas dimensões, é reconhecida como uma das profissões mais atravessadas pelo sofrimento psíquico. Desde a década de 1980, Christophe Dejours (2007) já evidenciava que o trabalho não é apenas uma atividade produtiva, mas uma experiência afetiva que pode tanto gerar prazer quanto desencadear patologias. Quando as condições de trabalho são marcadas por sobrecarga, falta de reconhecimento e violência simbólica, o resultado é o adoecimento. No contexto docente, isso se traduz em diagnósticos de burnout, depressão, ansiedade e outras formas de sofrimento mental que não podem ser compreendidas isoladas da organização social do trabalho.

No Brasil, pesquisas de Wanderley Codo (2006) demonstraram que a docência é uma das categorias mais suscetíveis ao esgotamento profissional, fenômeno que se intensificou nas últimas décadas com a precarização das condições laborais e a expansão das demandas burocráticas e pedagógicas. Tardif e Lessard (2005) reforçam que o trabalho docente é atravessado por múltiplas tarefas invisíveis, que ultrapassam a sala de aula e consomem tempo, energia e saúde emocional dos professores. Esse acúmulo produz o que Esteve Zaragoza (1999)

denominou de “mal-estar docente”, condição que se materializa em sentimentos de desvalorização, impotência e desgaste emocional.

A Organização Mundial da Saúde (2022) alerta que o sofrimento psíquico é hoje um dos maiores fatores de afastamento do trabalho, especialmente em áreas de alta responsabilidade social, como a educação. No cenário brasileiro, os dados do Censo de 2022 (IBGE, 2022) e de levantamentos como os da Faculdade de Medicina da USP (2023) confirmam a vulnerabilidade de milhões de trabalhadores, entre eles professores, para os quais o adoecimento mental não é exceção, mas realidade cotidiana.

Na minha trajetória, esse cenário não é apenas dado estatístico: é carne e memória. O diagnóstico de burnout, depressão e fobia social não surgiu como acidente individual, mas como resultado direto da sobrecarga, do controle institucional e da invisibilização das minhas necessidades como docente neurodivergente. A lógica capacitista das escolas e das secretarias de educação não apenas ignorou meu sofrimento, mas o transformou em dúvida, em estigma, em laudo questionado. Assim, a violência não se deu apenas pela falta de condições de trabalho, mas pelo descrédito de minha legitimidade como professora — evidência de que o capacitismo institucional é também um mecanismo de adoecimento psíquico.

É nesse ponto que os Estudos da Deficiência e a Linguística Aplicada Crítica se encontram: o sofrimento não é apenas biológico ou clínico, mas discursivo. As frases, as insinuações, os olhares, como o episódio em que me perguntaram “*Como pode você ser aprovada no mestrado sendo laudada?*”, operam como dispositivos de controle emocional e de exclusão simbólica. Esse tipo de violência, como analisa Foucault (1977), produz subjetividades dóceis e disciplinadas. No entanto, ao narrar e analisar essas experiências, subverto esse silenciamento, transformando o que poderia ser apenas dor em material de pesquisa e em prática de resistência.

Boaventura de Sousa Santos (2007) lembra que “não há justiça social sem justiça cognitiva”. Ao colocar em evidência a saúde mental docente, especialmente de professores neurodivergentes, esta pesquisa amplia o campo da justiça cognitiva, reconhecendo saberes historicamente deslegitimados. Minha experiência, longe de ser uma exceção pessoal, é reveladora de uma lógica estrutural que atravessa a profissão docente e que precisa ser denunciada.

Portanto, discutir saúde mental na docência não é falar apenas de diagnósticos ou de terapias individuais. É falar de políticas públicas de cuidado, de transformações institucionais, de novas formas de conceber a docência para além do mito da resiliência infinita. É reconhecer que professores também adoecem, e que esse adoecimento não deve ser tratado como falha

individual, mas como sintoma de estruturas capacitistas, neoliberais e patriarcais que organizam a escola contemporânea.

No cotidiano escolar, a saúde mental não é uma abstração: ela se manifesta nos corredores, nas licenças médicas, nos silêncios e nos retornos inseguros. Quando recebi o diagnóstico clínico de síndrome de burnout — talvez a primeira professora a registrar oficialmente essa condição na rede municipal —, precisei me afastar. O corpo já não respondia, e a mente parecia exaurida. Estar em casa, no entanto, não significou repouso: carregava comigo a culpa de não estar produzindo e o peso dos olhares que me marcavam como alguém frágil, incapaz de suportar a rotina escolar. Como observa Sassaki (2020), a sociedade ainda enxerga a deficiência — e aqui incluo os transtornos psíquicos — pela ótica da limitação, como algo a ser corrigido ou tolerado com reservas.

O retorno à escola foi ainda mais revelador. Em vez de acolhimento, encontrei perguntas veladas: *“Será que ela aguenta uma sala cheia novamente?”*. Essas dúvidas, ainda que travestidas de preocupação, eram expressões cotidianas do capacitismo. Como afirma Mello (2016), o capacitismo não se manifesta apenas em exclusões explícitas, mas também em atitudes paternalistas e na constante desconfiança sobre a competência das pessoas com deficiência ou transtornos. A cada colega que me olhava com surpresa por eu ainda estar em sala de aula, compreendia que o diagnóstico não era apenas clínico: era também social, pois reorganizava meu lugar na instituição. Outros professores também se afastaram por depressão, ansiedade ou crises de pânico, mas, ao retornarem, viveram, como eu, a mesma ausência de suporte institucional. Diniz (2007) lembra que a deficiência não é apenas uma condição do corpo, mas uma produção social que depende das barreiras culturais, simbólicas e materiais impostas. Assim, o sofrimento psíquico docente não pode ser lido como falha individual, mas como reflexo de uma engrenagem escolar que esgota sistematicamente seus trabalhadores.

Minha experiência me ensinou que afastar-se e retornar não são etapas neutras de um processo clínico. São momentos profundamente atravessados por discursos sociais que legitimam ou deslegitimam a identidade docente. No meu caso, ser mulher, neurodivergente e de origem popular intensificou a suspeita: enquanto alguns colegas homens eram vistos como resilientes ao voltar de licenças, eu era marcada como instável e improvável. Essa vivência confirma o que os estudos da deficiência sustentam: o capacitismo não opera sozinho, mas se articula a outras formas de opressão, como gênero e classe. Por isso, narrar minha história é também um gesto político — é mostrar que a saúde mental, no trabalho docente, não pode ser reduzida a um laudo médico, mas deve ser compreendida como parte de um sistema que normaliza uns e fragiliza outros, definindo quem merece ou não pertencer ao espaço escolar.

2.9 Políticas públicas, saúde mental docente e movimentos de resistência

A discussão sobre capacitismo no ambiente escolar e na docência não pode se encerrar apenas na análise discursiva ou nas marcas subjetivas de sofrimento psíquico. É fundamental reconhecer que tais experiências estão atravessadas por políticas públicas (ou pela ausência delas), por dispositivos institucionais de cuidado (muitas vezes ineficazes) e por movimentos coletivos de resistência que disputam sentidos de normalidade, saúde e pertencimento.

No Brasil, a Reforma Psiquiátrica (Lei 10.216/2001) e o movimento da Luta Antimanicomial abriram caminhos importantes para o reconhecimento da dignidade de pessoas em sofrimento psíquico, questionando práticas de exclusão e medicalização excessiva. Contudo, no campo educacional, tais avanços ainda se mostram incipientes. Como aponta Amarante (2007), o cuidado em saúde mental, embora previsto nas políticas públicas, não se articula plenamente com as instituições escolares, o que perpetua a lógica da culpabilização individual do docente adoecido. Em outras palavras, as estruturas que deveriam garantir apoio e acolhimento muitas vezes funcionam como espaços de vigilância e estigmatização.

A pandemia de COVID-19 intensificou esse cenário: professores foram pressionados a desempenhar funções para além do pedagógico, assumindo papéis de gestores de tecnologias, tutores emocionais e mantenedores da rotina escolar, ao mesmo tempo em que viviam as próprias dores da crise sanitária. A ausência de políticas específicas de suporte à saúde mental docente escancarou o que já vinha sendo denunciado por sindicatos e associações da categoria: a precarização das condições de trabalho e a negligência em relação ao bem-estar dos educadores. Nesse contexto, falar de capacitismo é também falar de uma política de abandono, na qual a vulnerabilidade docente se torna combustível para práticas de exclusão velada.

Entretanto, em paralelo a esse cenário de precarização, emergem movimentos que reivindicam outras formas de pensar saúde, diferença e docência. O Mad Pride Movement, iniciado nos anos 1990 no Canadá e posteriormente expandido para outros países, inclusive o Brasil, tem questionado as narrativas medicalizantes sobre a “loucura” e reivindicado a celebração da diversidade psíquica. Para autores como Costa-Rosa (2013), tais movimentos não são apenas manifestações sociais, mas produzem epistemologias insurgentes que desconstruem o monopólio biomédico sobre o sofrimento psíquico. Essa perspectiva ecoa nos estudos decoloniais de Quijano (2000) e Mignolo (2003), que evidenciam como a colonialidade do saber instituiu hierarquias de normalidade e patologização, silenciando vozes que desafiam o padrão

eurocêntrico de racionalidade.

No campo específico da docência, tais reflexões apontam para a urgência de políticas institucionais que reconheçam o professor neurodivergente não como exceção, mas como parte legítima da diversidade escolar. Boaventura de Sousa Santos (2007) sugere que apenas uma ecologia de saberes, capaz de integrar os conhecimentos das margens às estruturas institucionais, pode romper com o círculo vicioso da exclusão. Em diálogo com essa proposta, a autoetnografia crítica aqui adotada também se configura como gesto que resgata narrativas apagadas e inscreve novas possibilidades de ser e ensinar.

Assim, ao ampliar o debate para as políticas públicas e movimentos coletivos, evidencia-se que a resistência docente não é apenas individual, mas também coletiva e política. Reconhecer a luta de professores que adoecem, mas continuam a ensinar, não é ato de piedade: é ato de justiça histórica e epistêmica. Essa perspectiva reforça que o enfrentamento ao capacitismo institucional exige tanto transformações macroestruturais — no campo das políticas e da gestão — quanto micro-revoluções cotidianas, feitas de vozes que recusam o silêncio e constroem, em ato, uma escola mais plural e menos excludente.

2.10 Políticas Educacionais e Inclusão Docente

No contexto educacional, a falta de políticas específicas para professores com sofrimento psíquico revela uma disparidade significativa em relação ao avanço das políticas voltadas para a inclusão de estudantes. Ribeiro (2019, p. 78) destaca que essa desigualdade expõe a persistência de concepções capacitistas ao afirmar que "a docência é vista como território exclusivo da normalidade neurotípica", criando uma barreira invisível, porém poderosa, para o reconhecimento de docentes neurodivergentes como profissionais competentes e legítimos no ambiente educacional.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) representa um avanço importante ao assegurar o direito à educação inclusiva. Contudo, ela se concentra quase exclusivamente na figura do estudante, deixando de lado a condição de educadores com deficiência ou sofrimento psíquico. Mantoan (2015, p. 32) argumenta que a ausência de discussões sobre a inclusão de docentes com deficiência nos marcos regulatórios da educação inclusiva não é apenas uma falha técnica, mas um paradoxo ético. Instituições que publicamente se comprometem com a inclusão frequentemente falham em aplicá-la ao tratar de seus próprios profissionais. A autora ressalta:

A ausência de políticas específicas para educadores com deficiência reflete um pressuposto implícito de que os professores são necessariamente pessoas sem deficiência que ensinam pessoas com deficiência, reforçando uma dicotomia excludente entre quem ensina e quem aprende (Mantoan, 2015, p. 32)

Pletsch (2014, p. 116) amplia essa análise ao observar que as políticas educacionais brasileiras historicamente estabeleceram uma separação artificial entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem. A autora argumenta que isso naturaliza a ideia de que "educadores são sujeitos completos que ensinam, enquanto estudantes com deficiência são sujeitos incompletos que aprendem". Esse modelo contribui diretamente para a invisibilização de professores com deficiência e sofrimento psíquico, uma vez que sua presença desafia fundamentalmente as categorias rígidas que estruturam o pensamento educacional dominante.

Complementando essa visão, Carvalho (2013, p. 204) aponta que a invisibilidade de docentes com deficiência é frequentemente sustentada por uma "retórica da incompatibilidade" — um discurso, implícito ou explícito, que considera a deficiência, especialmente o sofrimento psíquico, fundamentalmente incompatível com a docência. Para Carvalho, esse discurso não é apenas uma barreira atitudinal, mas também se materializa em dispositivos administrativos e normativos que, sob o pretexto de garantir a qualidade educacional, impõem impedimentos sistemáticos à plena participação de professores neurodivergentes.

O ordenamento jurídico brasileiro, em princípio, dispõe de dispositivos que deveriam proteger professores com sofrimento psíquico contra discriminação no ambiente de trabalho. A Lei nº 8.112/1990, que regula o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, garante, no artigo 5º, §2º, que "às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras" (Brasil, 1990). Dispositivos semelhantes estão presentes nas legislações estaduais e municipais. Contudo, como observa Gugel (2007), a implementação efetiva desses direitos muitas vezes se esbarra em interpretações restritivas sobre a "compatibilidade" entre deficiência e funções profissionais. Isso é particularmente evidente no caso do sofrimento psíquico, que é frequentemente visto como incompatível com a docência. Gugel argumenta que "a avaliação de compatibilidade, quando feita com base em pressupostos capacitistas não explicitados, funciona mais como um mecanismo de exclusão do que como uma garantia de direitos", especialmente em contextos nos quais faltam políticas afirmativas voltadas para a inclusão de professores com deficiência.

No contexto de profissionais que enfrentam sofrimento psíquico, a situação se revela particularmente desafiadora e frequentemente excludente. Conforme destaca o psiquiatra e

pesquisador brasileiro Paulo Amarante (2007, p. 84), persiste no imaginário social e institucional uma associação equivocada entre transtornos mentais e incapacidade total para o trabalho. Essa visão reducionista subjaz práticas discriminatórias, frequentemente naturalizadas no ambiente de trabalho. A socióloga italiana Benedetta Saraceno (2001, p. 127) complementa essa análise ao descrever o que denomina "*apartheid* ocupacional", uma segregação sistemática das pessoas com sofrimento psíquico em ocupações profissionalmente valorizadas, como a docência. Essa segregação institucional reflete a exclusão estrutural das pessoas com transtornos mentais de espaços de trabalho considerados legítimos ou socialmente desejáveis.

Um dos mecanismos institucionais que mais explicitamente materializa o capacitismo no ambiente escolar é o processo de readaptação funcional. Embora esse processo tenha como objetivo formal adequar as funções do servidor às suas condições de saúde, na prática cotidiana, ele frequentemente opera como um poderoso dispositivo de exclusão e desqualificação dos professores com sofrimento psíquico. Este fenômeno complexo implica uma desqualificação tanto simbólica quanto real, que reforça e aprofunda a marginalização desses profissionais no ambiente educacional.

Essa "morte simbólica" dialoga diretamente com a concepção do psicólogo francês Yves Clot (2010, p. 112) sobre o que ele caracteriza como "amputação do poder de agir", processo no qual o trabalhador perde não apenas determinadas funções, mas também a capacidade fundamental de se reconhecer no produto do seu trabalho e de atribuir-lhe significado pessoal e social. Segundo Clot, "quando o trabalhador não pode mais se reconhecer naquilo que faz, quando é sistematicamente privado da possibilidade de contribuir e transformar sua atividade, o trabalho deixa de ser um agente de saúde e se torna uma fonte de sofrimento patogênico" (ibidem) que compromete não apenas o bem-estar individual, mas todo o potencial transformador do fazer profissional.

A psicóloga Denise Souza (2018, p. 205) complementa essa análise ao identificar o que denomina "dimensão moral da readaptação", em que as limitações funcionais derivadas de condições de saúde são interpretadas como falhas de caráter ou indicativos de incompetência profissional. Essa perspectiva moralizante sobre a readaptação contribui para a estigmatização dos professores readaptados, ao invés de oferecer o apoio necessário para sua permanência digna no ambiente escolar.

O principal problema dos processos de readaptação funcional, como são implementados atualmente no sistema educacional brasileiro, reside na sua orientação predominantemente biomédica. Essa abordagem reducionista negligencia as perspectivas psicossociais e institucionais, limitando-se a um modelo que individualiza os problemas de saúde dos

trabalhadores.

A perspectiva biomédica, como analisam Santos e Diniz (2009), tende a reduzir a experiência da deficiência e do sofrimento psíquico a diagnósticos individuais, tratados como verdades incontestáveis. Nesse enquadramento, o saber médico ocupa posição central e se sobrepõe às dimensões sociais, culturais e políticas que constituem o sujeito. Tal lógica acaba por naturalizar desigualdades e reforçar processos de exclusão, uma vez que desloca a responsabilidade das instituições para o indivíduo diagnosticado. Em vez de problematizar as condições concretas de trabalho e os mecanismos institucionais que produzem o sofrimento docente, a ênfase biomédica consolida o estigma e silencia as vozes daqueles que vivem essas experiências no cotidiano escolar e acadêmico.

Este enfoque restrito dificulta significativamente a criação de um ambiente de trabalho genuinamente inclusivo e capaz de lidar de forma holística com as questões de saúde mental. A perspectiva biomédica se reflete naquilo que as pesquisadoras brasileiras Eliane Lima e Renata Ribeiro (2019, p. 115) denominam "centralidade do laudo", ou seja, o processo em que o documento médico assume um protagonismo absoluto, obscurecendo tanto a experiência subjetiva do trabalhador quanto os fatores sociais e institucionais que contribuem decisivamente para seu sofrimento. Para as autoras, "o laudo, enquanto tecnologia discursiva, frequentemente opera como um poderoso dispositivo de poder que, sob a aparência de neutralidade científica, legitima processos de exclusão e desqualificação profissional". A ênfase excessiva no laudo médico não apenas desconsidera a complexidade das condições de trabalho, mas também marginaliza sistematicamente a voz do trabalhador na construção de soluções efetivas para sua situação.

A falta de marcos legais específicos para professores com sofrimento psíquico resulta frequentemente no que o ativista e consultor brasileiro Romeu Kazumi Sassaki (2010, p. 143) denomina "desvantagem social sistêmica", ou seja, a ausência de regulamentações claras permite que práticas discriminatórias se mantenham sob a fachada de normalidade administrativa. Essa falta de regulamentação efetiva perpetua o capacitismo institucional e impede a efetiva inclusão desses professores nas comunidades escolares. A socióloga Josiane Vendramini (2024) argumenta que é necessário não apenas promover reformas legislativas pontuais, mas também realizar uma revisão epistemológica profunda sobre o lugar da neurodiversidade nos sistemas educacionais contemporâneos.

Apesar das adversidades institucionais, é importante ressaltar que professores com sofrimento psíquico frequentemente desenvolvem estratégias criativas e eficazes de resistência e afirmação. O psiquiatra e psicanalista francês Christophe Dejours (2022) afirma que

mesmo nas situações laborais mais constrangedoras, os trabalhadores nunca são sujeitos passivos; eles desenvolvem estratégias complexas de resistência, adaptação e transformação que simultaneamente protegem sua saúde mental e modificam a organização real do trabalho (p. 173)

No caso dos professores neurodivergentes, essas estratégias frequentemente envolvem formas criativas de ressignificação de suas condições e a construção de redes de apoio mútuo, o que se torna um ponto fundamental para a valorização de suas experiências e a superação das barreiras capacitistas.

Como observa hooks (2013, p. 273), "toda sala de aula em que se aplica um modelo holístico de aprendizado é também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo". Esta perspectiva sugere que o reconhecimento e a valorização da neurodiversidade docente podem beneficiar não apenas os professores neurodivergentes, mas todo o ambiente educacional, promovendo práticas pedagógicas mais equitativas e sensíveis às diferenças.

Foi nesse ponto que a autoetnografia crítica se impôs não apenas como caminho metodológico, mas como gesto político e epistêmico. Afinal, se o capacitismo institucional insiste em transformar minha trajetória em exceção, o ato de narrar-me — com todas as marcas de laudos, silenciamentos e resistências — é uma forma de devolver à pesquisa aquilo que a academia tantas vezes rejeita: a legitimidade das vozes localizadas, situadas, encarnadas.

Encerrando este referencial teórico, é possível afirmar que compreender o capacitismo em sua materialidade discursiva e institucional exige articular diferentes lentes críticas: desde os estudos da deficiência até as perspectivas decoloniais, passando pela Linguística Aplicada Crítica e pela Análise do Discurso Crítica. Mas compreender não basta. Era necessário escolher um método que não apenas descrevesse as exclusões, mas que também fosse, em si, uma prática de resistência.

Assim, ao avançar para o Capítulo 3, justifico por que não poderia recorrer a métodos tradicionais de distanciamento, objetividade e neutralidade. Essas ferramentas, historicamente construídas sob a colonialidade do saber (Quijano, 2000; Mignolo, 2003), pouco serviriam para dar conta de um objeto que atravessa meu corpo e minha própria vida docente. A autoetnografia crítica, portanto, emerge como método que não separa sujeito e objeto, que não me pede para deixar minhas vísceras do lado de fora da academia (Ribeiro, 2014), mas que acolhe o fato de que é justamente a partir delas que produzo conhecimento.

No capítulo seguinte, descrevo em profundidade os fundamentos epistemológicos da autoetnografia e mostro como a narrativa em primeira pessoa não é concessão estilística, mas

opção teórica e metodológica rigorosa. É pela escrita de mim que ressignifico minhas experiências, elaboro feridas e transformo memórias de dor em ferramentas de análise crítica. É pela autoetnografia que transformo em método aquilo que me atravessou como vida.

3 ANALISANDO-ME

3.1 Dimensões discursivas faircloughianas

Do ponto de vista textual, a frase “*Como pode você ser aprovada no mestrado sendo laudada?*” revela-se carregada de pressupostos e efeitos de sentido. O advérbio interrogativo “como” não instaura uma dúvida genuína, mas uma pressuposição de impossibilidade (Kerbrat-Orecchioni, 1980): supõe-se que a aprovação não poderia coexistir com a condição de ser “laudada”. A expressão “sendo laudada”, estruturada como oração subordinada adverbial, funciona como marcador adversativo implícito, instaurando uma oposição binária entre dois polos inconciliáveis: de um lado, mérito, inteligência e esforço (aprovação no mestrado); de outro, incapacidade e fragilidade (condição de ser laudada). Essa contradição sintática materializa o que Pierre Bourdieu (1993) chama de violência simbólica: a linguagem age aqui como dispositivo de exclusão, naturalizando uma hierarquia de valores que inferioriza sujeitos neurodivergentes.

Além disso, do ponto de vista pragmático, trata-se de um ato de fala de descrédito. Segundo Austin (1962) e Searle (1969), os enunciados não apenas descrevem, mas fazem coisas. Ao perguntar “como pode”, a enunciativa não busca uma resposta, mas realiza o ato de interditar simbolicamente minha presença no espaço acadêmico. É o que podemos chamar de um ato ilocutório excludente: um gesto de linguagem que não questiona, mas sentencia.

No plano da prática discursiva, a frase não nasce no vácuo. Ela ecoa formações discursivas capacitistas sedimentadas historicamente. Como lembra Pêcheux (1990), não somos donos absolutos de nossas palavras: falamos a partir de posições ideológicas que nos antecedem. A colega professora que enunciou a frase não inventou essa associação entre laudo e incapacidade; ela apenas atualizou, em sua fala, um repertório discursivo preexistente que circula nas instituições escolares e acadêmicas. É nesse sentido que podemos relacionar a frase ao conceito de estigma de Erving Goffman (1963): o termo “laudada” passa a operar como rótulo desqualificador, reduzindo minha identidade docente a uma marca de anormalidade. O enunciado, portanto, não é individual, mas parte de uma cadeia discursiva coletiva que atribui sentidos depreciativos a corpos e mentes fora da norma.

Por fim, na dimensão sociocultural, a frase só se torna inteligível porque é sustentada por um sistema mais amplo de crenças e práticas. Norman Fairclough (2001) argumenta que o discurso é prática social: ao ser repetido e legitimado, ele constrói a realidade que pretende apenas descrever. A frase que me atravessou só pôde ser dita porque as instituições escolares

e universitárias operam sob a lógica meritocrática e sanitarista, em que competência é associada a estabilidade emocional, produtividade ininterrupta e ausência de laudos médicos. Trata-se de uma ordem do discurso (Fairclough, 1992) que naturaliza a exclusão dos corpos laudados, reforçando a ideia de que apenas sujeitos “inteiros”, “aptos” e “normais” merecem ocupar legitimamente o espaço acadêmico.

Em síntese, ao dissecar a frase nas três dimensões propostas por Fairclough, percebemos que ela funciona como dispositivo de exclusão simbólica: no texto, pela gramática e pelos pressupostos que interditam minha presença; no discurso, pela atualização de formações ideológicas capacitistas que me estigmatizam; na prática sociocultural, pela sustentação institucional que legitima e normaliza tais exclusões.

Assim, a frase não é apenas um comentário casual, mas um micro evento discursivo que expõe o funcionamento de todo um sistema de poder-saber voltado à manutenção da normalidade escolar e acadêmica.

3.2 Interseccionalidade como chave de leitura

A interpelação “*Como pode você ser aprovada no mestrado sendo laudada?*” não é apenas uma atualização de discursos capacitistas: ela é atravessada por múltiplos marcadores sociais que se entrelaçam. Kimberlé Crenshaw (1989) nos lembra que a interseccionalidade é um dispositivo analítico para compreender como diferentes eixos de opressão — gênero, raça, classe, deficiência, sexualidade — não atuam de maneira isolada, mas se articulam, produzindo formas específicas e agravadas de exclusão.

No meu caso, o enunciado não me atinge apenas como mulher neurodivergente, mas também como professora, servidora pública, mãe e cidadã de uma cidade do interior. Cada uma dessas posições sociais carrega expectativas normativas que se sobrepõem. Como observa Patricia Hill Collins (2000), vivemos em uma “matriz de dominação”, em que diferentes sistemas de opressão se entrelaçam e se reforçam. A frase que me foi dirigida, portanto, não é neutra: ela sintetiza uma rede de exclusões em que capacitismo, sexismo e meritocracia neoliberal se encontram.

O “como pode” não se dirige apenas ao fato de eu ser “laudada”; dirige-se também à ideia de que uma mulher, especialmente uma professora da escola pública, não deveria ocupar espaços de prestígio acadêmico, historicamente reservados a sujeitos masculinos, brancos, urbanos e considerados “normais”. Aqui ecoa a crítica de Angela Davis (2016), quando lembra que as opressões são sempre interconectadas, e que não é possível pensar o racismo, o sexismo

ou a opressão de classe separadamente. Do mesmo modo, não é possível pensar o capacitismo que me atravessou sem situá-lo dentro desse mosaico de opressões.

A pergunta, portanto, funciona como uma sentença interseccional: “não pode, não deveria poder, não era para você estar aqui”. Ela é também o que Frantz Fanon (2008) chamaria de interpelação colonial: o sujeito é chamado pelo estigma, forçado a se ver pelo olhar patologizante do outro. Ao ser nomeada como “laudada” em tom acusatório, fui posicionada como “fora do lugar”, alguém que desafia as fronteiras daquilo que a instituição escolar reconhece como normalidade.

É nesse ponto que a análise de bell hooks (1994) se torna iluminadora. Para hooks, a escola pode ser espaço de opressão, mas também de resistência. A frase que me atravessou mostra a escola como espaço de reprodução de desigualdades interseccionais, onde a “inclusão” dos alunos é defendida em discursos oficiais, mas a inclusão de professoras — especialmente aquelas marcadas por laudos, gênero e classe — é silenciada. Há, portanto, uma contradição estrutural: o mesmo sistema que promove políticas de diversidade para os estudantes pode, ao mesmo tempo, interditar a presença plural de seus docentes.

Essa contradição se revela ainda mais aguda quando lembramos que o capacitismo não atua sozinho. Ele se alimenta do sexismo que questiona a autoridade intelectual das mulheres, da lógica classista que deslegitima a escola pública e de uma visão biomédica que patologiza a diferença. A intersecção entre esses marcadores transforma a pergunta em um enunciado ainda mais violento, porque carrega consigo não apenas a dúvida sobre minha competência acadêmica, mas o pressuposto de que eu jamais deveria ter chegado até ali.

Por isso, ao ouvir a frase, as perguntas que ecoaram em mim ultrapassaram o episódio individual: *Como pode a universidade continuar reconhecendo apenas um tipo de inteligência como legítima? Como pode a escola defender a inclusão de seus estudantes, mas negar a inclusão de seus professores? Como pode o capacitismo, atravessado por gênero, classe e sanidade, seguir operando camuflado de surpresa ou preocupação sem jamais ser nomeado?*

Essas perguntas deslocaram meu olhar: da dor pessoal para a crítica estrutural. Como observa Crenshaw (1991), a interseccionalidade não é apenas categoria de análise, mas também de intervenção política: ela nos obriga a nomear aquilo que, se não for visto, permanece como silêncio e exclusão. É nesse sentido que inscrevo minha experiência não como confissão individual, mas como denúncia interseccional de como a escola e a universidade seguem produzindo hierarquias que interditam a presença de docentes neurodivergentes, mulheres e laudadas.

3.3 Dimensão sociocultural: a escola como produtora de normalidade

A interpelação “*Como pode você ser aprovada no mestrado sendo laudada?*” não pode ser lida fora de seu contexto institucional: ela só se torna inteligível porque a escola e a universidade, como instituições, são produtoras de normalidade. Norman Fairclough (2001) lembra que o discurso não apenas reflete a realidade, mas a constitui. Nesse sentido, a frase que me atravessou não é apenas um comentário individual, mas a atualização de uma prática social mais ampla, em que determinados corpos e mentes são legitimados como “capazes”, enquanto outros são interditados ou silenciados.

A escola, ao longo da modernidade, tornou-se uma das engrenagens mais eficazes desse processo de normalização. Michel Foucault (1977) mostrou que as instituições modernas operam como dispositivos disciplinares: classificam, vigiam, avaliam e hierarquizam sujeitos, de modo a produzir corpos dóceis e úteis. O professor idealizado — equilibrado, incansável, imune a crises emocionais — é fruto dessa lógica disciplinar. O “sendo laudada” que me foi lançado como acusação só tem sentido porque existe uma expectativa institucional de que docentes sejam corpos sem fissuras, capazes de performar a estabilidade emocional como prova de competência.

Essa engrenagem ganha contornos ainda mais intensos no contexto neoliberal. Stephen Ball (2003) analisa como a performatividade se tornou a lógica dominante na educação contemporânea. Sob essa lógica, professores são avaliados não apenas pelo que ensinam, mas pelo quanto performam eficiência, resiliência e produtividade mensurável. Nesse cenário, o laudo médico, que deveria ser uma proteção de direitos, converte-se em marcador de inadequação, porque interrompe a performance contínua de disponibilidade e excelência exigida. Assim, a pergunta “*como pode?*” reflete também a colonização do discurso educacional por discursos econômicos e gerenciais (Fairclough, 1992), que reduzem a docência a métricas de desempenho.

Mas a normalidade não é apenas exigida; ela é constantemente encenada. Judith Butler (2021) nos lembra que normas sociais se reproduzem pela performatividade: repetição reiterada de gestos, posturas e modos de ser que, ao longo do tempo, parecem naturais. O docente ideal — paciente, resiliente, imune ao sofrimento psíquico — é, portanto, uma construção performativa, que se sustenta pela repetição institucionalizada. Quando meu corpo-mente não conseguiu reproduzir essa performance, o discurso capacitista emergiu para me lembrar de que eu estava fora do *script* normativo. O “*sendo laudada*” foi, nesse contexto, um lembrete

performativo de inadequação.

A contradição torna-se ainda mais evidente quando lembramos que a escola, no plano discursivo oficial, defende a inclusão de seus alunos. Contudo, como observa bell hooks (1994), a escola pode ser simultaneamente espaço de libertação e de opressão. No meu caso, a mesma instituição que se apresenta como promotora da diversidade estudantil mostrou-se cega para a diversidade de seus próprios docentes. A ausência de políticas para professoras neurodivergentes evidencia que a escola continua operando como aparelho de triagem simbólica, selecionando quem pode ser visto como professor “legítimo” e quem deve ser deslocado para funções marginais ou silenciado pela dúvida sobre sua competência.

Assim, a frase que me atravessou revela mais do que uma hostilidade individual: ela escancara o papel da escola como produtora e reprodutora de normalidade. Nela se condensam a lógica disciplinar foucaultiana, a performatividade neoliberal analisada por Ball (2003), e a exclusão performativa descrita por Butler (2021). Ao me interpelar como “laudada”, o sistema escolar reafirma que o espaço acadêmico continua reservado para os corpos e mentes que conseguem encenar — sem interrupções — a farsa da normalidade.

3.4 Devolver a pergunta: a escrita como gesto político de reexistência

A frase *“Como pode você ser aprovada no mestrado sendo laudada?”* reverberou em mim como acusação, quase sentença de exclusão. No primeiro instante, buscou me silenciar, me reduzir a uma contradição insolúvel entre laudo e mérito. No entanto, ao escolher reinscrevê-la neste texto, não me limito a respondê-la: devolvo a pergunta. E essa devolução não é retórica apenas; é gesto político, gesto de reexistência.

Audre Lorde (1984) nos lembra que transformar o silêncio em linguagem e ação é ato de sobrevivência e de luta. Escrever sobre essa interpelação é, para mim, exatamente esse movimento: recusar o silêncio imposto pela dúvida alheia e transformar a ferida em discurso crítico. O que foi lançado como insulto, eu reinscrevo como campo analítico. O que foi marca de exclusão, eu transformo em lugar de fala. Assim, a escrita se torna minha forma de devolver não apenas uma resposta, mas uma acusação inversa: não sou eu quem deve se explicar por ser laudada, mas o sistema escolar e acadêmico que precisa justificar sua insistência em excluir corpos neurodivergentes.

Essa possibilidade de devolver a interpelação tem ressonância direta com a noção de interpelação de Judith Butler (2017). Para a autora, quando somos nomeados pela norma,

podemos tanto ser capturados quanto subverter essa captura. Ao me chamarem de “laudada”, buscavam fixar minha identidade na deficiência, no estigma. Ao reinscrever essa nomeação no texto, transformo o rótulo em denúncia, e a tentativa de fixação em movimento de resistência. A palavra que pretendia me aprisionar se torna, paradoxalmente, instrumento de crítica e de emancipação.

Nesse processo, a autoetnografia é central. Carolyn Ellis (2003) descreve a autoetnografia como um “trabalho do coração”, que exige coragem para expor feridas, mas também potência para convertê-las em conhecimento compartilhável. Ao devolver a pergunta pela escrita, não apenas analiso a violência sofrida, mas reinscrevo minha trajetória como arquivo vivo: um registro insurgente que se opõe aos arquivos oficiais da escola e da academia, que tantas vezes negaram ou ocultaram experiências como a minha.

Devolver a pergunta, portanto, é um exercício de pedagogia engajada, nos termos de bell hooks (1994). Minha escrita não é apenas confissão, nem mero testemunho individual; é prática pedagógica que interpela, que provoca, que busca abrir fissuras no discurso hegemônico. Escrevo não apenas para responder à dúvida da colega, mas para desafiar a lógica que a sustentou. Escrevo para que outras professoras neurodivergentes reconheçam em minha narrativa um espelho, uma fresta, um convite a também devolverem suas perguntas.

Ao devolver a interpelação, multiplico-a: *Como pode a escola defender a inclusão dos alunos e negar a inclusão de seus docentes? Como pode a universidade exigir inovação teórica e deslegitimar saberes que nascem da experiência encarnada? Como pode um laudo, que deveria ser instrumento de cuidado, ser usado como sentença de exclusão? Como pode a docência, tão humana, insistir em expulsar a fragilidade que constitui a própria condição humana?*

Essa multiplicação de perguntas é, em si, método e resistência. Porque devolver não é apenas responder; é desestabilizar a ordem do discurso. É retirar o monopólio de significados da interpelação capacitista e reinscrevê-la como análise, denúncia e reexistência.

Escrever, nesse sentido, é um gesto político de sobrevivência e criação. Não apaga a violência simbólica sofrida, mas a transforma em potência epistemológica. Ao devolver a pergunta, transformo o insulto em categoria de análise, o estigma em conceito, a exclusão em narrativa crítica. Mais do que sobreviver à violência discursiva, reexistir é fazer dela matéria para outro modo de ser professora, pesquisadora e autora.

3.5 Manifestações discursivas do capacitismo: normal e anormal em disputa

A interpelação “*Como pode você ser aprovada no mestrado sendo laudada?*” revela, de maneira condensada, o funcionamento de um dos mecanismos mais potentes de exclusão: a distinção entre normal e anormal. Essa dicotomia, longe de ser descritiva, é produto discursivo. Norman Fairclough (2001) lembra que discursos constroem fronteiras de normalidade ao naturalizar certos comportamentos, corpos e identidades como legítimos, enquanto marginalizam outros como desvios. O “sendo laudada” opera, nesse enunciado, como marcador de anormalidade: um rótulo que me posiciona fora da linha imaginária do que se entende como sujeito acadêmico “adequado”.

Essa lógica de exclusão é histórica. Georges Canguilhem (1943) mostrou que a noção de “normal” não é neutra, mas normativa: o normal se define em oposição ao anormal, funcionando como padrão que confere valor a uns e retira legitimidade de outros. No contexto escolar, a professora laudada é imediatamente colocada na posição do patológico, da exceção, do “improvável”. A frase que me atravessou mobiliza exatamente essa matriz: ao associar laudo à impossibilidade de aprovação, atualiza a crença de que apenas os corpos “normais” podem ser reconhecidos como produtores de conhecimento.

Esse processo é também disciplinar. Para Michel Foucault (1977), as instituições modernas — entre elas a escola — funcionam como dispositivos de vigilância e normalização, separando continuamente os aptos dos inaptos, os capazes dos incapazes, os normais dos anormais. O “*como pode?*” que me foi lançado não é apenas dúvida individual: é o gesto disciplinar de uma instituição que controla e regula, classificando sujeitos em categorias de legitimidade. O laudo, nesse caso, torna-se dispositivo duplo: documento de direitos, mas também arquivo de exclusão.

A interpelação que recebi também se articula ao que Erving Goffman (1963) chamou de estigma. O termo “laudada”, em tom acusatório, funciona como marca depreciativa que reconfigura minha identidade social. Não sou apenas Adriana, professora e mestranda; passo a ser “a laudada”, reduzida ao estigma de uma condição médica. Essa operação é exemplar do que Fiona Kumari Campbell (2009) denomina capacitismo: o sistema que constrói a deficiência não como diferença, mas como falha, impossibilidade e déficit.

No plano epistêmico, a frase traduz o que Miranda Fricker (2007) chamou de injustiça epistêmica: minha palavra e meu saber são deslegitimados antes mesmo de serem expressos. Ser laudada, aqui, não é informação, mas sentença de descrédito. Trata-se de um silenciamento prévio, que desautoriza minha experiência e minha produção acadêmica. Esse é um dos modos

pelos quais o capacitismo se infiltra: travestido de dúvida, mas operando como exclusão discursiva.

A lógica que sustenta esse enunciado não é apenas disciplinar ou epistêmica, mas também neoliberal. Dan Goodley (2014) fala em *disablism neoliberal*, a forma como a deficiência é lida como ineficiência em um sistema que valoriza corpos e mentes produtivos, flexíveis e sempre disponíveis. O “*como pode?*” que me foi dirigido ecoa exatamente esse imaginário: a docente neurodivergente é vista como improdutiva, frágil, incompatível com as exigências de desempenho contínuo.

A norma, portanto, não é apenas biológica: é performativa. Judith Butler (2021) lembra que o sujeito só se torna inteligível ao repetir normas sociais. A professora idealizada deve performar calma, resiliência, estabilidade. Quando meu corpo-mente falha em repetir essa performance — quando o laudo marca minha diferença —, a instituição me nomeia como anormal. O “sendo laudada” é performativo porque, ao ser enunciado, me reinscreve na posição de exclusão.

Nesse sentido, a frase que motivou esta dissertação é mais do que ofensa isolada: ela é materialização discursiva de todo um sistema. Como lembra Fairclough (2001), os discursos exercem poder precisamente porque se naturalizam como “óbvios”. Ao me perguntar “*como pode?*”, a colega professora apenas reproduziu — sem perceber — um regime discursivo maior, que associa normalidade a competência e anormalidade a incapacidade.

Por isso, analisar essa interpelação à luz dos conceitos de normal/anormal é revelar como o capacitismo se infiltra nos interstícios da vida acadêmica. O que parecia apenas surpresa ou curiosidade é, na verdade, a atualização de um aparato ideológico inteiro, que transforma o laudo em sentença, a diferença em desvio, e a neurodivergência em impossibilidade.

Ao inscrever essa frase na análise, devolvo-a como denúncia: não sou eu que preciso explicar como posso estar aqui sendo laudada; é a escola e a universidade que precisam explicar por que ainda insistem em separar normal de anormal como critério de pertencimento Canguilhem (2009).

3.6 Efeitos dessa frase na construção da identidade docente

A frase “*Como pode você ser aprovada no mestrado sendo laudada?*” não foi apenas um comentário casual. Ela se alojou em mim como ferida e, ao mesmo tempo, como espelho distorcido. Frantz Fanon (2008) descreve essa experiência: o sujeito é capturado pelo olhar do

outro e passa a se ver segundo a lente estigmatizante que lhe é imposta. Quando ouvi a interpelação, por instantes me perguntei: *será que minha trajetória é mesmo legítima? Será que pertence a esse espaço?*

Mas o impacto da frase não se limitou ao instante em que foi dita. Ela se tornou uma espécie de eco, que voltou em reuniões, avaliações e até nos meus próprios pensamentos. Zygmunt Bauman (2005) fala das identidades como líquidas, instáveis, sempre negociadas. No meu caso, a identidade docente se tornou um campo de disputa entre o olhar capacitista que me reduzia ao laudo e a resistência que eu construía pela escrita e pela prática pedagógica.

Por um tempo, senti o peso de carregar o estigma. Erving Goffman (1963) descreve o estigma como marca que redefine a pessoa, reduzindo-a a uma característica depreciada. Eu era vista não como professora, mas como “a professora laudada”. Esse rótulo circulava em olhares, em silêncios, Esse rótulo circulava em olhares e silêncios, materializando-se em **decisões institucionais que configuravam pressão velada**, como a possibilidade de **aposentadoria precoce compulsória**, com salário proporcional, caso não houvesse a readaptação ao trabalho. Tais práticas revelam um **viés capacitista estrutural**, no qual a expectativa de produtividade e adaptação ininterrupta marginaliza docentes cujas necessidades ou condições são divergentes do padrão normativo da instituição. Mas, como lembra Stuart Hall (2002), a identidade não é uma essência imutável. Ela se faz no movimento, nas disputas, nos deslocamentos. Ao ser nomeada como “laudada”, fui colocada em um lugar de deslegitimação, mas foi desse mesmo lugar que pude iniciar uma reconstrução. A identidade docente não se limita a títulos ou certificados; ela é produzida nas interações cotidianas, nos discursos que nos atravessam. Nesse sentido, a frase não só me feriu, mas me obrigou a negociar outra forma de ser professora.

Judith Butler (2017) nos lembra que toda interpelação pode ser tanto prisão quanto possibilidade de subversão. Ser chamada de “laudada” poderia ter me fixado na posição de incapaz, mas ao reinscrever a palavra em minha escrita, eu a ressignifico: faço dela conceito, não insulto. Minha identidade docente se reconfigura, então, não apesar do laudo, mas com ele. O que pretendia me reduzir, amplia.

Judith Butler (2021) também nos mostra que a identidade é performativa: é feita da repetição de normas, mas também da possibilidade de falhar nessa repetição. Ao não conseguir encenar a professora imune à dor, eu revelei a arbitrariedade da norma. Minha docência passou a ser performada com as fissuras à mostra: uma professora que ensina com as lágrimas, com as pausas, com as crises. Essa performance, longe de ser sinal de fraqueza, é gesto de resistência. Como lembra Hall (2002), as identidades são sempre devir. Eu me tornei outra professora a partir dessa interpelação: não a que se esconde do laudo, mas a que o transforma em categoria

analítica; não a que pede desculpas pela diferença, mas a que a assume como potência. No cotidiano escolar, essa disputa identitária se materializa na prática. Houve dias em que, diante dos alunos, pensei se seria capaz de corresponder às expectativas de uma professora “normal”. Mas, paradoxalmente, foram minhas fragilidades que abriram espaço para novas possibilidades pedagógicas: acolher o choro de um estudante, entender a ansiedade de uma turma inteira, reconhecer que o humano não cabe no molde da eficiência contínua. Minha identidade docente se expandiu para além da máscara da professora perfeita e passou a incluir a mulher que sofre, que para, que recomeça. Foi nesse movimento que percebi que minhas marcas não me desqualificam; elas me tornam capaz de criar uma pedagogia mais humana. Esse gesto de vulnerabilidade encarnada aproxima minha experiência do que bell hooks (1994) chama de pedagogia engajada: ensinar com o corpo inteiro, incluindo as marcas da dor.

Essa pedagogia engajada dialoga com o postulado por Achille Mbembe (2018) e Boaventura de Sousa Santos (2009), que mostram como os arquivos oficiais sempre silenciaram as vozes não normativas. Minha escrita é arquivo insurgente: registra aquilo que a escola queria apagar. Ser “laudada” deixou de ser apenas marca de exclusão e se tornou inscrição no arquivo da resistência.

Minha identidade docente também é textual, feita de carne e palavra. Conceição Evaristo (2005) lembra que nossos textos “nascem da carne”, e é exatamente das minhas marcas — os laudos, as crises, os silêncios — que nasce este texto. Ao escrevê-lo, me recuso a ser apenas “a laudada”: reinscrevo-me como autora, professora, pesquisadora. É nessa costura entre ferida e palavra que minha identidade se sustenta.

Como mostra Moita Lopes (2006), as identidades são construídas discursivamente. A frase que me atravessou é um desses momentos de construção, mas minha autoetnografia é outro: ela cria um espaço em que posso me narrar não como incapaz, mas como sujeito que resiste. A interpelação que buscava me reduzir a ‘laudada’ tornou-se, paradoxalmente, o ponto de partida para me reinscrever como professora e pesquisadora. O que era ferida se tornou escritura; o que era sentença, categoria crítica.

3.7 Potências da diferença e reexistência neurodivergente na docência

A interpelação “*Como pode você ser aprovada no mestrado sendo laudada?*” tentou me reduzir a um corpo anormal, incompatível com a docência e a pesquisa. No entanto, a mesma

diferença que me foi apontada como falha se revelou potência. Sara Ahmed (2021) lembra que a diferença costuma ser lida como obstáculo, mas pode ser abertura: é pela experiência de ser vista como “desvio” que pude enxergar outras possibilidades de ensinar e de existir.

Minha neurodivergência, tantas vezes tratada como limite, tornou-se lente pedagógica. Foi ela que me permitiu captar os silêncios de alunos ansiosos, criar estratégias de ensino menos convencionais, acolher crises sem convertê-las em falhas. O que parecia fragilidade se transformou em possibilidade de inovação pedagógica. Aqui, sinto ecoar o que bell hooks (1994) chama de “sala de aula como espaço radical de possibilidade”: lugar onde a diferença não precisa ser escondida, mas pode ser compartilhada como fonte de aprendizado coletivo.

Mas não ignoro que essa potência surge em luta contra um sistema que me quer fora. Fiona Kumari Campbell (2009) mostra que o capacitismo define quem pode ser reconhecido como plenamente humano. Dan Goodley (2014) fala do *disablism neoliberal*, em que corpos são avaliados pela capacidade de performar resiliência e produtividade contínuas. Nesse cenário, o laudo, que deveria me proteger, é usado como marca de inadequação. Minha presença no mestrado, sendo laudada, fere esse ideal neoliberal de professor imune à dor — e é justamente essa fissura que abre a possibilidade de resistência.

Por isso, não se trata apenas de resistir, mas de reexistir. Como afirma Boaventura de Sousa Santos (2009), reexistência é mais que sobrevivência: é a invenção de modos alternativos de ser e de saber. Minha docência neurodivergente não se constrói apesar do laudo, mas com ele. As pausas, os cansaços, os choros escondidos — tudo isso, ao ser narrado, deixa de ser sinal de fraqueza e se torna marca de humanidade. É a partir dessa carne que nasce uma epistemologia que desafia a neutralidade científica.

Essa reexistência é também performativa. Judith Butler (2021) lembra que as normas só se mantêm pela repetição. Quando meu corpo-mente falha em repetir a performance da professora perfeita, revela-se a arbitrariedade da norma. O “sendo laudada” que pretendia me excluir acabou funcionando como brecha: nele, inscrevo minha diferença como possibilidade de criar outra docência, menos normativa, mais humana.

Assim, a frase que me tentou reduzir se converte em horizonte. Não vim ao mestrado para provar que posso ser igual; vim para afirmar que posso ser diferente — e que essa diferença, longe de ser déficit, é potência que pensa, ensina e transforma.

3.8 Em suma, minha escrita como carta-resposta e arquivo aberto

A interpelação “*Como pode você ser aprovada no mestrado sendo laudada?*” poderia ter permanecido como ferida silenciosa. Mas, ao transformá-la em objeto de análise, faço dela uma carta-resposta e, mais do que isso, um arquivo aberto. O que me foi dito em tom acusatório retorna aqui como gesto político, como escrita que desestabiliza o silêncio e o arquivo oficial da escola.

Audre Lorde (1984) nos ensina que transformar o silêncio em linguagem e ação é ato de sobrevivência e resistência. Esta dissertação nasce exatamente dessa escolha: não deixar a violência simbólica se cristalizar em silêncio, mas convertê-la em narrativa crítica. Minha carta-resposta não é apenas dirigida à colega que proferiu a frase, mas a todo um sistema que insiste em interditar a presença de docentes neurodivergentes.

Nesse gesto, também ecoa a pedagogia engajada de bell hooks (1994). Minha escrita não é confissão íntima, mas prática pedagógica insurgente: ensino e aprendo ao narrar minha experiência. Ao devolver a interpelação em forma de análise transformo a dor individual em saber coletivo, criando uma pedagogia que confronta a exclusão e abre possibilidades de libertação.

Esse movimento pode ser lido à luz da noção de interpelação discutida por Judith Butler (2017). Ao ser nomeada como “laudada”, fui posicionada como “anormal”, como alguém fora da norma de competência acadêmica. No entanto, ao reinscrever essa palavra no texto, subverto a interpelação: recuso o lugar de sujeição e reinscrevo o termo como categoria de análise. O que era estigma vira conceito. O que era insulto vira crítica.

Mas não se trata apenas de devolver a frase; trata-se de criar arquivo alternativo. Michel Foucault (2008) e Jacques Derrida (1995) lembram que os arquivos não são neutros: eles são sistemas de poder que decidem o que merece ser lembrado e o que deve ser esquecido. O arquivo escolar e acadêmico, historicamente, não previa espaço para docentes laudados, neurodivergentes, atravessados por sofrimento psíquico. Minha narrativa, nesse sentido, se inscreve no corpus acadêmico aquilo que deveria permanecer apagado.

Essa operação também dialoga com Achille Mbembe (2018), que mostra como os arquivos coloniais sempre foram dispositivos de exclusão, destinados a registrar alguns e a silenciar muitos. Ao narrar minha trajetória, produzo um registro insurgente que resiste a essa lógica colonial-capacitista, ao mesmo tempo em que reivindico lugar no arquivo da ciência e da educação.

É nesse ponto que me encontro com Boaventura de Sousa Santos (2009): minha escrita é gesto de reexistência. Não me limito a resistir ao insulto; crio possibilidade de ser e saber. Essa dissertação, escrita a partir da carne e da experiência, constitui-se como epistemologia do

Sul, porque desafia a neutralidade da ciência moderna e inscreve no campo acadêmico um saber produzido por uma professora neurodivergente, laudada e resistente.

Assim, minha escrita é ao mesmo tempo carta-resposta e arquivo aberto. É carta porque devolve a interpelação em forma de crítica; é arquivo aberto porque registra o que deveria ser esquecido. É insurgente porque transforma insulto em análise, ferida em conceito, silêncio em linguagem. É, sobretudo, experiência encarnada que desafia a lógica da normalidade.

O que me perguntaram em tom de exclusão — “*como pode?*” — agora devolvo como acusação ao sistema: *como pode a escola ainda separar normal de anormal como critério de legitimidade? Como pode a universidade se dizer inclusiva e, ao mesmo tempo, silenciar seus docentes neurodivergentes? Como pode a linguagem institucional insistir em neutralidade enquanto produz tantas violências simbólicas?*

Em suma, minha escrita não é apenas narrativa individual, mas gesto coletivo. Como lembra bell hooks (1994), ensinar e escrever são atos radicais de esperança. Minha esperança está em que este arquivo aberto ecoe além de mim, abrindo caminho para que outras professoras — laudadas, adoecidas, neurodivergentes — também devolvam suas perguntas, também escrevam suas cartas-resposta, também inscrevam seus corpos e saberes nos arquivos da educação.

3.9 Análise das práticas discursivas capacitistas

A frase “*Como pode você ser aprovada no mestrado sendo laudada?*” não é um episódio isolado, mas expressão condensada de práticas discursivas que estruturam o cotidiano escolar. Norman Fairclough (2001) nos lembra que os discursos naturalizam relações de poder ao se apresentarem como “óbvios”. Aqui, o “*como pode?*” soa como dúvida inocente, mas na verdade atualiza uma lógica de exclusão que atravessa a docência: só quem performa estabilidade emocional e produtividade contínua é reconhecido como “legítimo”.

Essas práticas se materializam de diferentes formas. Fiona Kumari Campbell (2009) explica que o capacitismo funciona como matriz cultural que define quem pode existir plenamente. No espaço escolar, isso aparece tanto em falas explícitas — como a frase que me atravessou — quanto em gestos de exclusão sutis: o remanejamento “para o bem da professora”, o silêncio em reuniões, os convites negados. São discursos que vestem a roupa da preocupação, mas produzem o que Campbell chama de exclusão benevolente: afastar em nome do cuidado.

O efeito desses discursos não é apenas institucional, mas também epistêmico. Miranda

Fricker (2007) descreve como a injustiça epistêmica ocorre quando a palavra de alguém é desautorizada de antemão. Ao ser nomeada como “laudada”, minha experiência e meu conhecimento foram imediatamente colocados sob suspeita. Não precisei falar; o rótulo já falava por mim, interditando a legitimidade do que eu pudesse dizer.

No contexto neoliberal, essa deslegitimação ganha força. Dan Goodley (2014) fala em *disablism neoliberal*, quando corpos e mentes são avaliados segundo padrões de eficiência e resiliência. O docente ideal não é apenas competente: é incansável, imune ao sofrimento psíquico, sempre disponível. Nessa lógica, o laudo médico, que deveria ser garantia de direitos, converte-se em prova de inadequação. A pergunta “*como pode?*” não expressa curiosidade, mas reafirma que não há espaço para docentes que interrompem a performance de normalidade.

Essas práticas se sustentam porque a escola continua operando como máquina de normalização. Foucault (1977) descreveu como as instituições modernas produzem sujeitos ao classificá-los, avaliá-los e discipliná-los. O discurso capacitista é um dos instrumentos dessa engrenagem: ao nomear, ele separa quem pertence e quem deve ser marginalizado. No meu caso, o “*sendo laudada*” não apenas descreveu minha condição, mas produziu meu lugar de anormalidade dentro da escola.

Mas é justamente ao analisar essas práticas que a autoetnografia se torna contra-discurso. Como lembra bell hooks (1994), escrever e ensinar são atos radicais de possibilidade. Ao reinscrever a frase e suas reverberações, recuso a naturalização da exclusão. O que a instituição tenta transformar em rótulo, eu converto em categoria analítica. O que deveria me silenciar, eu transformo em narrativa de resistência.

3.10 Fechamento: entre feridas e palavras

O que começou como uma frase lançada em um corredor — “*Como pode você ser aprovada no mestrado sendo laudada?*” — se revelou, nesta análise, como condensação de múltiplas práticas discursivas. Textualmente, mostrou-se um enunciado que interditava minha presença; discursivamente, atualizou formações ideológicas capacitistas; socioculturalmente, escancarou a escola e a universidade como produtoras de normalidade.

Mas, ao reinscrever essa frase em minha dissertação, relato mais que ferida: relato das palavras que voaram levando dores e esperança à outras existenciais minorizadas. Como lembra

Achille Mbembe (2018), os arquivos oficiais sempre excluíram corpos que destoam da norma. Minha escrita, aqui, desafia esse arquivo, registrando a experiência de uma professora neurodivergente não como exceção, mas como saber legítimo.

Esse gesto é também de reexistência, nos termos de Boaventura de Sousa Santos (2009): não apenas sobreviver à exclusão, mas inventar outros modos de existir no espaço acadêmico. É também performativo, no sentido de Judith Butler (2021): ao narrar-me, desfaço o efeito de aprisionamento da interpelação e crio outra forma de ser docente.

Por isso, este capítulo não é apenas análise de dados: é carta-resposta e ato político. Como ensinou Audre Lorde (1984), transformar o silêncio em linguagem é gesto de luta. Minha luta está em devolver a interpelação não com explicações defensivas, mas com análise crítica, com escrita que denuncia o capacitismo e abre espaço para outras narrativas docentes.

Encerrar este capítulo é reafirmar que não sou apenas “a laudada” — sou professora, pesquisadora, autora. E se me perguntaram “*como pode?*”, minha resposta está aqui: pode porque estou escrevendo, pode porque estou resistindo, pode porque minha diferença é potência. E, sobretudo, pode porque minha voz, agora arquivada neste texto, ecoa contra todo um sistema que ainda insiste em me silenciar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Transformar o silêncio em linguagem e ação é um ato de auto-revelação e de luta." — Audre Lorde (1984)

Chegar ao fim desta dissertação não é concluir um trabalho, mas reconhecer que a escrita também é travessia. Não há aqui fechamento, mas respiração. Olho para trás e vejo não apenas as páginas escritas, mas as marcas de um corpo-mente que ousou se narrar em um espaço que, historicamente, tentou silenciá-lo. O gesto de concluir é, portanto, paradoxal: termino para mostrar que nada está encerrado, pois esta escrita é também ponto de partida.

4.1 Retomando a pergunta e o objetivo da pesquisa

O ponto de partida desta dissertação foi uma ferida transformada em pergunta: *“Como o capacitismo se manifesta nas práticas discursivas escolares, produzindo exclusão simbólica e questionando a legitimidade de docentes neurodivergentes?”* Essa indagação não nasceu do acaso; nasceu de uma experiência concreta, marcada pela violência simbólica contida na frase *“Como pode você ser aprovada no mestrado sendo laudada?”*. Foi esse momento — aparentemente corriqueiro, mas profundamente atravessador — que me fez compreender que minha vida docente não poderia mais ser tratada apenas como experiência individual. Ela era. O objetivo geral desta dissertação se encarregou de investigar como o capacitismo se manifesta discursivamente no ambiente escolar e acadêmico, analisando seus efeitos sobre a identidade, a saúde mental e a permanência de docentes neurodivergentes, a partir de uma escrita autoetnográfica crítica.. Ao longo da escrita, descobri que esse objetivo era também pessoal: compreender por que tantas vezes me senti deslocada, questionada, subestimada, apesar de minha dedicação à profissão.

Ao revisitar esse objetivo no momento final, percebo que não escrevi apenas para responder a uma questão acadêmica, mas para me reconstruir como professora e pesquisadora. O que para muitos poderia ser apenas “objeto de estudo”, para mim foi também um gesto de sobrevivência. Investigar o capacitismo, portanto, não foi uma escolha neutra, mas uma necessidade visceral: precisei nomear aquilo que me atravessava para não sucumbir ao silêncio que me sufocava.

Meu entendimento pessoal sobre esse processo é que a pergunta de pesquisa nunca foi apenas uma interrogação dirigida à academia, mas um diálogo interno comigo mesma: *como posso continuar existindo e ensinando, quando a instituição me diz que não deveria estar aqui?* A resposta, como mostrei ao longo da dissertação, não veio em forma de justificativa racional, mas de narrativa encarnada, de escrita que assume a fragilidade como força e a dor como saber.

Assim, retomar a pergunta e o objetivo geral aqui, nas considerações finais, é também reconhecer que minha pesquisa foi atravessada por duas dimensões inseparáveis: a dimensão política, de denunciar o capacitismo estrutural que exclui docentes neurodivergentes, e a dimensão existencial, de afirmar que eu continuo aqui, que sigo professora, mesmo quando tentaram me calar.

4.2 Caminhos percorridos: objetivos específicos revisitados

Se no início desta dissertação tracei objetivos específicos como faróis para minha travessia, agora, ao revisitá-los, percebo que eles não apenas guiaram minha escrita, mas também ressignificaram a forma como me compreendo como professora e pesquisadora. Não foram metas frias ou técnicas: foram perguntas encarnadas, alimentadas pela necessidade de transformar dor em saber.

O primeiro objetivo específico consistiu em analisar como o capacitismo se manifesta discursivamente no ambiente escolar, com foco nas práticas dirigidas a docentes neurodivergentes. Esse objetivo se materializou sobretudo na análise da frase capacitista que deu origem à pesquisa: *“Como pode você ser aprovada no mestrado sendo laudada?”*. Essa frase revelou, com a ajuda da Análise do Discurso Crítica, a força da linguagem como dispositivo de exclusão e de policiamento da normalidade. Compreendi que não se trata apenas de comentários isolados, mas de enunciados que carregam ideologias históricas e que produzem efeitos concretos na constituição das identidades docentes.

O segundo objetivo específico buscava evidenciar as contradições entre o discurso de inclusão institucional e as práticas excludentes que atravessam a docência. A partir da autoetnografia, pude mostrar como a escola e a universidade celebram a inclusão de alunos, mas seguem desautorizando ou silenciando docentes com laudos ou sofrimento psíquico. Essa contradição emergiu em diferentes episódios que narrei: desde os afastamentos médicos tratados como incapacidade até os remanejamentos funcionais travestidos de “proteção”. Ao revisar esse objetivo, percebo que não investiguei apenas um paradoxo institucional, mas

também a ferida de viver em um espaço que exige de mim ser inclusiva com meus alunos, enquanto me nega reconhecimento pleno como professora.

O terceiro objetivo específico propunha discutir como a linguagem e os discursos institucionais moldam a imagem do “bom professor” e, ao mesmo tempo, deslegitimam corpos e mentes que escapam dessa norma. Essa discussão me levou a explorar, com o apoio de Fairclough (2001), Butler (2021) e hooks (1994; 2013), como a identidade docente é performada e policiada pelo olhar do outro. Descobri que a violência discursiva não se limita às palavras ditas, mas se manifesta também nos silêncios, nos olhares desviados, nas reuniões das quais fui excluída, nos convites que deixaram de ser feitos. Revisitar esse objetivo é reconhecer que minha pesquisa mostrou que a linguagem não apenas descreve a docência, mas a constrói — e, muitas vezes, a constrói a partir da exclusão.

Por fim, o quarto objetivo específico buscava contribuir com a reflexão crítica sobre políticas institucionais que possam garantir não apenas a inclusão de alunos, mas também a permanência e a legitimidade de professores neurodivergentes. Essa dimensão propositiva apareceu nas recomendações que tracei ao final: formações continuadas sobre capacitismo, espaços de escuta para docentes, revisão de critérios avaliativos que reduzem a docência à produtividade e criação de comissões éticas com representatividade neurodiversa. Esse objetivo me fez perceber que minha pesquisa não é só denúncia, mas também proposição: é um convite para repensar as estruturas que sustentam o capacitismo escolar.

Ao revisitar os objetivos, percebo que cada um deles foi atravessado por minha própria história, mas também ultrapassa o individual. Não escrevi apenas sobre mim. Escrevi sobre uma coletividade de docentes que, como eu, já ouviram frases que os colocaram sob suspeita; que já sentiram a violência silenciosa de não caber nos moldes do “professor ideal”. Revisitar os objetivos é, portanto, reafirmar que esta dissertação não se encerra em mim: ela ecoa para além da minha trajetória, como convite de transformação institucional.

Se há algo que esta pesquisa me ensinou é que não basta denunciar as estruturas que silenciam e marginalizam docentes neurodivergentes; é preciso propor brechas, fissuras, alternativas para que outras trajetórias não sejam condenadas ao mesmo ciclo de adoecimento, exclusão e deslegitimação. Ao longo deste percurso, compreendi que minha experiência individual só ganha sentido pleno quando projetada como possibilidade coletiva. O que vivi

— as frases atravessadas, os olhares de desconfiança, os laudos transformados em sentença — não se encerra em mim, mas revela um modo institucional de operar que precisa ser desafiado.

Chego a este ponto da escrita com a consciência de que não encerro uma trajetória, mas inauguro um novo modo de estar no mundo e na academia. Retomo, então, a pergunta que deu origem a todo este percurso: *“Como pode você ser aprovada no mestrado sendo laudada?”*. Essa interpelação, que pretendia me reduzir à insuficiência, transformou-se em motor de investigação. O que no início me atravessou como ferida foi reconfigurado em objeto analítico e em instrumento político. Foi dessa ferida que nasceu a possibilidade de produzir conhecimento crítico a partir de minha própria experiência como professora neurodivergente.

O objetivo geral que tracei foi o de analisar, em perspectiva autoetnográfica e crítica, como o capacitismo se materializa nos discursos escolares e acadêmicos que interpelam docentes neurodivergentes. Nesse movimento, busquei desvelar os mecanismos de exclusão que se escondem sob a aparente neutralidade institucional, demonstrando como a linguagem é um dispositivo central na legitimação e na naturalização dessas práticas.

Ao longo desta pesquisa, procurei evidenciar as formas pelas quais o capacitismo atravessa a docência neurodivergente, revelando as contradições entre o discurso inclusivo amplamente difundido nas instituições educacionais e as práticas excludentes que ainda sustentam suas dinâmicas cotidianas. Essa reflexão se construiu na costura entre teoria, experiência e análise discursiva, compreendendo que o conhecimento também emerge dos afetos, das vivências e das marcas deixadas pelas estruturas de poder que regulam o que se entende por “normalidade” no exercício docente.

Nesse percurso, a escrita se configurou como um ato político e de resistência, ao tensionar os padrões de produtividade e racionalidade que definem quem pode ensinar e de que forma o deve fazer. Mais do que descrever práticas discriminatórias, esta investigação buscou desvelar as expressões sutis do capacitismo que atravessam o cotidiano escolar e moldam os modos de ser e existir de professores neurodivergentes, reafirmando a urgência de repensar a educação a partir de uma ética da diferença, da escuta e da pluralidade.

O que esta pesquisa revelou é que o capacitismo institucional não se apresenta apenas em grandes políticas ausentes, mas sobretudo nos enunciados cotidianos, nas frases rápidas, nos gestos de desconfiança, nos sussurros que se transformam em verdades tácitas. A pergunta que me foi lançada não é exceção: ela é sintoma de uma lógica que insiste em reservar a legitimidade intelectual apenas a corpos e mentes alinhados ao ideal de normalidade. Nesse sentido, ao analisar a frase pela lente da Análise do Discurso Crítica de Norman Fairclough, percebi como ela articula simultaneamente dimensões textuais (a adversativa “como pode... sendo laudada” funcionando como marcador de exclusão), discursivas (a posição de poder da colega que interpela e da pesquisadora que é interpelada) e socioculturais (o pano de fundo meritocrático,

biomédico e produtivista que sustenta sua plausibilidade). Esse exercício mostrou que não se trata de uma fala isolada, mas de um discurso ancorado em ideologias historicamente enraizadas.

Do ponto de vista dos resultados, este trabalho evidenciou que: O capacitismo institucional atua de forma interseccional, atingindo com mais força docentes que já ocupam posições marginalizadas por gênero, classe, raça ou neurodivergência; O laudo, em vez de funcionar como proteção, muitas vezes se converte em mecanismo de estigmatização e deslegitimação; As práticas discursivas capacitistas fragilizam identidades docentes, transformando sofrimento psíquico em motivo de exclusão simbólica; Apesar disso, há potência de resistência: ao narrar, analisar e escrever-se, o sujeito interpelado reinscreve-se como produtora legítima de saber.

Com isso, alcanço a principal contribuição desta dissertação: **deslocar o foco das pesquisas sobre inclusão escolar** — geralmente voltadas para estudantes com deficiência — para os próprios docentes, cuja experiência com o capacitismo permanece invisibilizada. Esta escolha metodológica e política amplia o debate sobre inclusão, mostrando que ela só será efetiva quando abarcar também aqueles que ensinam.

Escrever com a carne, como lembra Conceição Evaristo, significou transformar o silêncio em linguagem e ação, como ensinou Audre Lorde. Meu corpo-mente laudado, tantas vezes desacreditado, aqui se converteu em fonte de saber. E, ao fazê-lo, abriu-se não apenas para uma análise pessoal, mas para a possibilidade de inspirar outras professoras e professores neurodivergentes a romperem o silêncio e reivindicarem espaço de fala e de produção intelectual.

Por isso, mais do que uma conclusão, este texto é uma travessia. Minha dissertação é uma carta-resposta e um não arquivamento, desafiando os registros oficiais que sempre tentaram apagar vozes como a minha. É resposta à colega que me perguntou “como pode?”, mas também à instituição que insiste em restringir legitimidade a corpos dóceis e mentes produtivas. É contra aberto porque inscreve na memória acadêmica a existência insurgente de uma professora que não cabia no molde, mas que, justamente por isso, produziu outro caminho.

Não apresento aqui uma vitória definitiva contra o capacitismo. Apresento uma fissura, uma fresta, uma voz que se recusa ao apagamento. Como disse Raul Seixas, prefiro ser metamorfose ambulante: a cada capítulo, a cada análise, fui me tornando outra, sem abandonar as cicatrizes que me constituem. Hoje, ao encerrar esta escrita, não encerro minha luta. Apenas a reinscrevo como gesto político e epistêmico.

Que esta pesquisa sirva como provocação, como ponto de partida para mudanças

institucionais e como convite a outras narrativas. Que outras professoras, laudadas ou não, neurodivergentes ou não, possam também encontrar na autoetnografia e na crítica discursiva um caminho de denúncia e de reexistência. Que possamos, enfim, construir escolas e universidades onde a diversidade docente não seja tolerada, mas celebrada como parte constitutiva do saber.

Esta dissertação é, portanto, meu modo de afirmar à banca, à academia e ao mundo: sim, eu fui aprovada no mestrado sendo laudada. E mais: fui aprovada porque minha diferença é fonte de potência crítica, e não de limitação.

4.3 Contribuições e limites

A contribuição que merece nossa atenção, está em deslocar o olhar da inclusão discente para a inclusão docente. Grande parte da produção acadêmica brasileira se concentra nos estudantes com deficiência, mas raramente discute as condições de trabalho, saúde mental e pertencimento de professores com laudos. Esta pesquisa, portanto, se lança nessa pauta, por uma agenda de estudos sobre capacitismo docente, articulando autoetnografia e análise crítica do discurso.

Outro ponto de contribuição é metodológico. Ao adotar a autoetnografia crítica, demonstrei que o testemunho não é desabafo, mas epistemologia. Como defende Ellis (2003), escrever de si pode ser forma legítima de produção de conhecimento, sobretudo quando a vivência é atravessada por estruturas de opressão.

O limite desta pesquisa é o mesmo que lhe confere potência: falo de uma experiência singular, a minha. Não pretendo generalizar, mas acredito que, ao escrever de mim, ofereço espelho e caminho para que outras docentes neurodivergentes reconheçam suas vivências como legítimas e politicamente relevantes

4.4 Proposições e possibilidades de transformação institucional

A partir das análises aqui realizadas, fica evidente que o capacitismo institucional não é uma exceção, mas uma norma que se atualiza todos os dias, em editais que naturalizam a produtividade como medida de valor docente, em reuniões pedagógicas que desconsideram os adoecimentos como legítimos, em avaliações que confundem estabilidade emocional com

competência. Para transformar esse quadro, é preciso que a escola e a universidade passem a reconhecer a neurodivergência docente não como um problema a ser administrado, mas como uma dimensão legítima da diversidade institucional. Essa mudança de olhar implica deslocar a lógica da tolerância — que apenas admite o diferente sob condição — para uma lógica de reconhecimento pleno, que vê na diferença um lugar de potência epistemológica.

Outro aspecto que emergiu com força foi a urgência de formações continuadas sobre capacitismo, psicofobia e microagressões, dirigidas não apenas a gestores ou especialistas, mas a toda a equipe escolar. Afinal, como mostrou a frase que motivou esta dissertação, o capacitismo não é um discurso distante, mas se encarna no cotidiano, atravessa colegas, circula nos corredores, muitas vezes sob a máscara da preocupação ou da brincadeira. Reconhecer essas práticas, nomeá-las e discuti-las coletivamente é o primeiro passo para desarticulá-las.

Também se revela imprescindível criar espaços seguros de escuta e acolhimento para professores adoecidos, onde o medo de represálias ou a vergonha do diagnóstico não ditem o silêncio. A minha própria experiência mostrou como o laudo, que deveria ser instrumento de garantia de direitos, foi utilizado como marcador de exclusão. Uma escola que não reconhece o sofrimento de seus professores como legítimo não pode ser considerada inclusiva. Por isso, defendo que as redes de ensino desenvolvam protocolos de cuidado institucional que tratem os docentes não apenas como força de trabalho, mas como sujeitos que sentem, adoecem, resistem e criam.

Essa transformação passa ainda por revisar os mecanismos de avaliação docente, que hoje se ancoram quase exclusivamente em critérios produtivistas. É preciso abandonar a lógica que mede valor apenas em relatórios, frequência e cumprimento de metas, para adotar uma avaliação que considere também a dimensão humana, relacional e criativa do trabalho educativo. A obsessão pelo desempenho linear e ininterrupto não só adoecer professores, como também estreita a própria compreensão do que significa educar.

Por fim, proponho que sejam constituídas comissões de ética com representatividade neurodiversa para revisar práticas e processos excludentes. Não se trata de criar mais um espaço burocrático, mas de garantir que as vozes historicamente silenciadas possam atuar como agentes ativos na transformação das instituições. Como lembra Boaventura de Sousa Santos (2007), só quando deslocamos os lugares de enunciação é que podemos produzir epistemologias realmente plurais.

Essas proposições não são utopias inalcançáveis; são passos concretos, possíveis e urgentes. Ao mesmo tempo, não se trata de soluções prontas ou receitas universais, mas de

convites à experimentação. Cada escola, cada universidade terá de encontrar suas próprias formas de reexistir ao capacitismo, mas todas precisam começar reconhecendo que o problema existe e que não pode mais ser varrido para debaixo do tapete institucional.

4.5 Ainda estou aqui...

Chegar ao fim desta dissertação não é concluir, mas reconhecer que a escrita também é travessia. Não há aqui fechamento definitivo, mas pausa, respiração e recomeço. A cada página, mais do que registrar uma trajetória, reinscrevi meu corpo-mente em um espaço que tantas vezes tentou silenciar-me. Concluir, neste contexto, é paradoxal: encerro linhas, mas não encerro os sentidos. Esta dissertação não se fecha em mim, porque fala de muitas outras docentes que, como eu, foram atravessadas pelo capacitismo institucional.

O enunciado que motivou este percurso — *“Como pode você ser aprovada no mestrado sendo laudada?”* — não foi mero deslize linguístico, mas condensação de séculos de exclusão simbólica. Se em algum momento essa frase buscou me reduzir, aqui ela se converte em uma negativa ao arquivamento (Mbembe, 2018), gesto de insubordinação epistêmica diante de um sistema que insiste em determinar quem pode ser sujeito de conhecimento. Como lembra Norman Fairclough (2001), não existe discurso neutro: todo enunciado é prática social, atravessado por ideologias e sustentado por relações de poder. Se a frase que me feriu era prática de exclusão, minha resposta escrita é prática de resistência.

Essa travessia foi, ao mesmo tempo, individual e coletiva. Ao escrever de mim, percebi que não narrava apenas a minha dor, mas a de muitas outras. O “eu” autoetnográfico revelou-se também um “nós” insurgente, ecoando vozes historicamente silenciadas. A autoetnografia crítica não se limitou a método: foi sobrevivência, foi ferramenta para romper o silêncio que a academia tentou impor. Como defende Miranda Fricker (2007), negar legitimidade epistêmica a certos sujeitos é cometer injustiça epistêmica. Foi contra essa injustiça que minha escrita se ergueu, mostrando que mesmo o silêncio — exigido pela norma da impessoalidade científica — é discurso, é poder, é exclusão.

Revisitar a pergunta e os objetivos que tracei permite compreender que esta pesquisa foi mais que exercício metodológico: foi ato de sobrevivência. O objetivo de analisar como o capacitismo se infiltra na linguagem escolar e acadêmica não foi neutro, foi visceral. Cada objetivo específico tornou-se parte dessa travessia: mapear discursos capacitistas; mostrar como atravessam identidades docentes; evidenciar o vínculo entre capacitismo e sofrimento psíquico;

explorar a autoetnografia como método de resistência; e propor formas institucionais de enfrentamento. Todos esses caminhos foram trilhados não apenas como metas acadêmicas, mas como gestos de reexistência.

As revelações desta pesquisa foram duras. O capacitismo docente não é exceção, é estrutura: está inscrito em editais, protocolos, reuniões pedagógicas e olhares cotidianos. O laudo, que deveria ser garantia de direitos, frequentemente funciona como estigma. Ser professora laudada é viver em contradição: aprovada, mas suspeita; competente, mas questionada. Mais ainda, percebi que o capacitismo atua interseccionalmente: ser mulher, ser neurodivergente e ser docente se combinam para intensificar as formas de exclusão. Como lembra Kimberlé Crenshaw (1989), as opressões não são paralelas, mas sobrepostas. Minha experiência confirmou essa sobreposição.

Mas também houve descobertas de potência. A linguagem, que tantas vezes me feriu, mostrou-se também espaço de resistência. Ao narrar, reinscrevi a legitimidade da minha existência. Como defende bell hooks (1994), o ato de escrever é sempre político: transformador em conhecimento e silenciamento em denúncia. Foi assim que minha dissertação deixou de ser apenas arquivo de sofrimento e tornou-se arquivo aberto de resistência.

As contribuições desta pesquisa não estão apenas no campo teórico — embora articule *Análise do Discurso Crítica* (Fairclough, 2001), *Estudos da Deficiência* (Campbell, 2009; Kittay, 2009; Wolbring, 2008; Goodley, 2014; Garland-Thomson, 2011), pensamento decolonial (Quijano, 2000; Mignolo, 2003; Santos, 2007) e epistemologias feministas do cuidado (Haraway, 1988; Kittay, 2009; Collins, 200). Sua principal contribuição está em deslocar o olhar: da inclusão discente para a inclusão docente. Ao denunciar o capacitismo estrutural contra professores, abri uma agenda ainda pouco explorada no Brasil. Outra contribuição foi metodológica: a autoetnografia crítica se revelou epistemologia legítima, capaz de transformar testemunho em conhecimento situado, rigoroso e transformador.

Reconheço, contudo, os limites desta pesquisa. Escrevo a partir de uma experiência singular, a minha, situada em um contexto específico. Não posso generalizar, mas posso oferecer espelho e convite. Esse limite é também potência: ao escrever de mim, abro caminho para que outras professoras reivindiquem a legitimidade de suas vozes. Outro limite é político: a escrita não muda instituições sozinha. Mas, como lembra Audre Lorde (1984), transformar silêncio em linguagem é sempre gesto inaugural. Esta dissertação é um começo, não um fim.

Por isso, não encerro com ponto final, mas com fresta aberta. Minha escrita é carta-resposta à violência simbólica que tentou me interditar, é jogar ao vento às narrativas que sempre invisibilizaram docentes neurodivergentes, e convite para que outras vozes escrevam

com a carne, com a dor e com a esperança. Se um dia me perguntaram “como pode?”, esta dissertação é minha resposta. Posso, porque sou. Posso, porque escrevi. Posso, porque transformei o laudo em instrumento de denúncia e a dor em potência política.

Ao concluir, prefiro me dizer em metamorfose. Como Raul Seixas, não trago velhas opiniões formadas sobre tudo; trago travessia. Que esta dissertação inspire a escola e a academia a reconhecerem a diversidade docente não como ameaça, mas como riqueza. E que outras professoras neurodivergentes encontrem aqui não apenas a denúncia, mas também a coragem de reexistir.

Continuo ensinando. Continuo professora, ainda que laudada, ainda que tantas vezes atravessada pelo olhar capacitista que insiste em marcar a diferença como limite. Mas é a partir desse lugar — o de quem viveu o silêncio, a exclusão e a resistência — que sigo fazendo da docência um espaço político. Esta autoetnografia não termina em si: ela é parte de uma luta mais ampla, para que a escola e a sociedade se eduquem em relação à diversidade, para que compreendam que corpos e mentes não se encaixam em padrões únicos e que a pluralidade é fonte de potência, não de ameaça. No dia 2 de outubro retorno ao trabalho na escola, pouco depois da defesa desta dissertação. Volto levando comigo uma mochila que já não é a mesma: nela não carrego apenas livros ou planos de aula, mas também as marcas desta caminhada no mestrado. Levo as dores que me atravessaram, as experiências de preconceito e as interpelações capacitistas que tentaram me silenciar — mas levo, sobretudo, o aprendizado de que essas feridas podem se tornar fonte de crítica e de criação. Nessa mochila simbólica, guardo a coragem de me assumir como professora neurodivergente, a consciência política de que cada gesto em sala de aula pode educar para a diversidade, e a certeza de que resistir também é ensinar. Carrego, enfim, a convicção de que ser laudada não me diminui: ao contrário, me dá a responsabilidade e a possibilidade de fazer da docência um espaço de transformação e de dignidade para todos.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, T. E.; JONES, S. H. Autoethnography is a Queer Method. In: BROWNE, K.; NASH, C. J. (Orgs.). **Queer Methods and Methodologies: Intersecting Queer Theories and Social Science Research**. London: Routledge, 2011. p. 195-214.
- AHMED, Sara. **Complaint!** Durham: Duke University Press, 2021.
- ALBRECHT, G. L. **Encyclopedia of Disability**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2006. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.4135/9781412950510>.
- ALCOFF, L. **The Problem of Speaking for Others**. Cultural Critique, n. 20, p. 5- 32, Winter 1991-1992. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1354221>. Acesso em: 18 abr. 2025.
- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- AMARANTE, P. **Saúde mental e atenção psicossocial**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.
- ANNAMMA, S. A.; FERRI, B. A.; CONNOR, D. J. Disability Critical Race Theory: Exploring the Intersectional Lineage, Emergence, and Potential Futures of DisCrit in Education. **Review of Research in Education**, v. 42, n. 1, p. 46-71, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0091732X18759041>. Acesso em: 05 mar. 2025.
- ANZALDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>. Acesso em: 22 mar. 2025.
- ARMSTRONG, T. **Neurodiversity: Discovering the Extraordinary Gifts of Autism, ADHD, Dyslexia, and Other Brain Differences**. Cambridge: Da Capo Press, 2010.
- ARRETCHE, M. Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2, p. 17-26, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392004000200003>. Acesso em: 21 out. 2024.
- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford: Clarendon Press, 1962.
- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BALL, S. J. The teacher's soul and the terrors of performativity. **JOURNAL OF EDUCATION POLICY**, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.
- BARNES, C. **Disabled People in Britain and Discrimination: A Case for Anti-discrimination Legislation**. London: Hurst and Co; British Council of Organizations of Disabled People, 1991.
- BARNES, C. Understanding the social model of disability: past, present and future In:

WATSON, N.; ROULSTONE, A.; THOMAS, C. (Orgs.). **The Routledge Handbook of Disability Studies**. London: Routledge, 2012. p. 12-29. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780203144114>. Acesso em: 08 fev. 2025.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAUMAN, Z. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. São Paulo: Editora Schwarcz - Companhia das Letras, 2005.

BOCHNER, A. P. Unfurling Rigor: On Continuity and Change in Qualitative Inquiry. **Qualitative Inquiry**, v. 24, n. 6, p. 359-368, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1077800417727766>. Acesso em: 19 abr. 2025.

BOCHNER, A. P; ELLIS, C. Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. In.: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.) **Handbook of Qualitative Research**. 2 ed. Thousand Oaks: Sage Publications, p. 733-768.

BOURDIEU, P. **Language and Symbolic Power**. Cambridge: Harvard University Press, 1993.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Diário

Oficial da União, Brasília, DF, 12 dez. 1990. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em: 17 nov. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.**

Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2025.

BUTLER, J. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BUTLER, J. **A vida psíquica do poder: Teorias da sujeição.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BUTLER, J. **Discurso de ódio - uma política do performativo.** São Paulo: Editora Unesp, 2021.

CAMPBELL, F. K. **Contours of Ableism: The Production of Disability and Abledness.** Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.

CAMPBELL, F. K. Inciting Legal Fictions: Disability's Date with Ontology and the Ableist Body of the Law. **Griffith Law Review**, v. 10, n. 1, p. 42-62, 2001.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico.** 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is".** 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir.** Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CODO, W. (Coord.) **Educação: carinho e trabalho.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

COLLINS, P. H. **Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment.** 2. ed. New York: Routledge, 2000.

CONTI, J. Dados mostram aumento de quase 40% nas Licenças por Transtornos Mentais no Trabalho. *Mulher, Psicologia e Saúde*, 27/01/2024. Disponível em:

<https://www.mulherpsicologiaesaude.com.br/dados-mostram-aumento-de-quase-40-nas-licencas-por-transtornos-mentais-notrabalho/>. Acesso em: 31 ago. 2025.

CORTEZ, P. A. et al. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cadernos Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 113-122, 2017. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/1414-462X201700010001>. Acesso em: 16 mar. 2025.

COSTA-ROSA, A. **Atenção psicossocial além da reforma psiquiátrica: contribuições a uma clínica crítica dos processos de subjetivação na saúde coletiva.** São Paulo: Editora UNESP, 2013.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.

CRENSHAW, K. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. **Stanford Law Review**, Stanford, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

DEJOURS, C. **Trabalho vivo: trabalho e emancipação**. Brasília: Paralelo 15, 2012.

DEJOURS, C. **A locura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5 ed. São Paulo: Cortez; Oboré, 1992

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

DENZIN, N. K. **Performance Autoethnography: Critical Pedagogy and the Politics of Culture**. 2. ed. New York: Routledge, 2018.

DERRIDA, Jacques. **Mal d'Archive, une Impression Freudienne**. Paris: Éditions Galilée, 1995.

DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

ELLINGSON, L. L. **Engaging Crystallization in Qualitative Research: An Introduction**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2009.

ADAMS, T. E.; ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: An Overview. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, v. 12, n. 1, 2011.

ELLIS, C. Heartful Autoethnography. **Qualitative Health Research**, v. 9, n. 5, p. 669-683, 1999.

ELLIS, C. **The Ethnographic I: A Methodological Novel about Autoethnography**. Walnut Creek: AltaMira Press, 2003.

EVARISTO, C. **Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face**. Mulheres no Mundo: etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: Ideia, 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/36730926/G%C3%AAnero_e_Etnia_uma_escre_viv%C3%Aancia_de_dupla_face_1 Acesso em: 30 ago. 2024.

FAIRCLOUGH, N. **Critical Discourse Analysis**. New York: Longman, 1995.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity, 1992. FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001. FANON, F. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: Edufba, 2008.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1977. FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRICKER, M. **Epistemic Injustice**: Power and the Ethics of Knowing. Oxford: Oxford University Press, 2007.

FRICKER, M. **Injustiça epistêmica**: poder e ética do conhecimento. São Paulo: Edusp, 2023.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARLAND-THOMSON, R. Misfits: A Feminist Materialist Disability Concept. **Hypatia**, v. 26, n. 3, p. 591-609, 2011.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOFFMAN, E. **Stigma**: Notes on the Management of Spoiled Identity. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1963.

GRAMSCI, A. **Selections from the Prison Notebooks**. Edited and translated by Quintin Hoare and Geoffrey Nowell Smith. New York: International Publishers, 1971.

GUGEL, M. A. A interdição da pessoa com deficiência - efeitos da curatela no contrato de trabalho. In: GUGEL, M. A.; COSTA FILHO, W. M.; RIBEIRO, L. L. G. (Orgs.). **Deficiência no Brasil**: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007. p. 259-272.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7 ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2002. HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 7- 41, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 22 mar. 2025.

HARAWAY, D. *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege*

of Partial Perspective. **Feminist Studies**, v. 14, n. 3, pp. 575-599, 1988.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Teaching to Transgress**: Education as the Practice of Freedom. New York: Routledge, 1994.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **L'énonciation de la subjectivité dans le langage**. Paris: Armand Colin, 1980.

KITTAY, E. F. The Personal is Philosophical is Political: A Philosopher and Mother of a Cognitively Disabled Person Sends Notes from the Battlefield. **Metaphilosophy**, v. 40, n. 3-4, p. 606-627, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9973.2009.01600.x>. Acesso em: 08 dez. 2024.

LATHER, P. Fertile Obsession: Validity after Poststructuralism. **The Sociological Quarterly**, v. 34, n. 4, p. 673-693, 1993.

LORDE, A. **Sister Outsider**: Essays and Speeches. California: Crossing Press, 1984.

MADISON, D. S. **Critical Ethnography**: Method, Ethics, and Performance. Thousand Oaks: Sage, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MBEMBE, A. Necropolitics. **Public Culture**, v. 15, n. 1, p. 11-40, 2002. MBEMBE, A. **Políticas da inimizade**. São Paulo: n-1 edições, 2019.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MILTON, D. The double empathy problem. In: MILTON, D. (Org.). **A Mismatch of Salience**: Explorations of the Nature of Autism from Theory to Practice. Hove: Pavilion Publishing and Media, p. 233-242, 2018.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada e vida contemporânea**: problematização dos

construtos que têm orientado a pesquisa. In.: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MURRAY, S. **Representing Autism: Culture, Narrative, Fascination**. Liverpool: Liverpool University Press, 2008.

OCDE. **TALIS 2018 — Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners**. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. Acesso em: 10 de julho de 2025.

OLIVER, M. **The Politics of Disablement**. London: Macmillan Education, 1990.

ORSINI, M. **Reabilitação nas Doenças Neuromusculares - Abordagem Interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.

ORTEGA, F. J. G. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **MANA**, Rio de Janeiro, impresso, v. 14, p. 477-509, 2008.

PARAGUASSÚ, A. C. M. **O discurso da desistência do professor: estratégia de resistência e governo de si mesmo**. 2017. 265 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

PÊCHEUX, M. **O discurso**. Estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Pontes, 1990.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. **Global Englishes and Transcultural Flows**. London; New York: Routledge, 2006.

PEREIRA, M. V. A escrita acadêmica: do excessivo ao razoável. **Revista Brasileira de Educação (Impresso)**, v. 18, p. 213-244, 2013.

PLETSCH, M. D. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Póesis Pedagógica**, v. 12, n. 1, p. 7-26, 2014.

PINTO, J. P. Tensões performativas e efeitos de 'língua portuguesa'. In: **Cadernos de Resumos do IV Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**. Goiânia, GO: UFG, 2013. v. 3.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.

REED-DANAHAY, D. **Auto/Ethnography: Rewriting the Self and the Social**. Oxford: Berg, 1997.

REVISTA EDUCAÇÃO. **Por ambientes de trabalho mais justos e equilibrados:**

Afastamentos por transtornos mentais dispararam 400% na última década, revelam dados do Ministério da Previdência Social. Redação revista Educação, Publicado em 03/04/2025. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2025/04/03/saude-mental-dos-professores/>. Acesso em: 31 ago. 2025.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2017.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RICHARDSON, L. Writing: A Method of Inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **Handbook of Qualitative Research**. 2. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2000. p. 923-948.

RIESSMAN, C. K. Exporting ethics: A narrative about narrative research in South India. **Health**, v. 9, n. 4, p. 473-490, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1363459305056414>. Acesso em: 19 mar. 2025.

SANTOS, A. B. **Colonização, quilombos: modos e significados**. Brasília: INCTI/UnB, 2019. Disponível em: <https://repi.ufsc.br/node/167>. Acesso em: 26 fev. 2025.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rccs.753>. Acesso em: 10 set. 2024.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In.: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, W; DINIZ, D; PEREIRA, N. Deficiência e perícia médica: os contornos do corpo. **RECHS - Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, v. 3, p. 16, 2009.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, v. 5, n. 24, p. 6-9, 2020. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/493792426/Terminologia-sobre-deficiencia-na-era-da-inclusao-Romeu-Sasaki-2011>. Acesso em: 03 nov. 2024.

SEARLE, J. R. **Speech acts: an essay in the philosophy of language**. Londres : Cambridge University Press, 1969.

SEIXAS, R. Metamorfose ambulante. In: SEIXAS, Raul. **Krig-Ha, Bandolo!**. Rio de Janeiro:

Philips, 1973. 1 disco sonoro.

SHAKESPEARE, T. **Disability Rights and Wrongs**. London: Routledge, 2006. SINGER,

J. “Why can’t you be normal for once in your life?” From a ‘problem with no name’ to the emergence of a new category of difference”. In: CORKER, M; FRENCH, S. (Orgs.).

Disability discourse. Buckingham, Philadelphia: Open University Press. 1999, pp. 59-67.

SMITH, L. T. **Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples**. 2. ed. London: Zed Books, 2012.

SPIVAK, G. C. Can the Subaltern Speak? In.: NELSON, C; GROSSBERG, L. (Orgs.), **Marxism and the Interpretation of Culture**. Chicago: University of Illinois Press, 1988.

SPRY, T. **Body, Paper, Stage: Writing and Performing Autoethnography**. New York: Routledge, 2016.

STIKER, H. J. **A History of Disability**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1999.

SZASZ, T. S. **The Myth of Mental Illness: Foundations of a Theory of Personal Conduct**. Revised edition. New York: Harper & Row, 1974.

TARDIF M; LESSARD C. **O Trabalho Docente: Elementos Para Uma Teoria Da Docência Como Profissão De Interações Humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TULLIS, J. A. Self and Others: Ethics in Autoethnographic Research. In: HOLMAN JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (Eds.). **Handbook of Autoethnography**. Walnut Creek: Left Coast Press, p. 244-261, 2013.

VENDRAMINI, L. (apresent.) **121º episódio do programa Retrogosto**, 2024. WALKER, N. Guia para uma linguagem não capacitista sobre autismo. In: ORTEGA, F.;

ZORZANELLI, R. (Orgs.). **Corpo em evidência: a ciência e a redefinição do humano**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 171-210, 2021.

WALKER, N. Neurodiversity: Some Basic Terms & Definitions. *Neurocosmopolitanism*, 2014.

WOLBRING, G. A política do capacitismo. **Desenvolvimento**, v. 51, n. 1, p. 252-258, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1057/dev.2008.17>. Acesso em: 20 março 2025.

WOLBRING, G. Capacitismo e segurança e insegurança energética. **Estudos em Ética, Direito e Tecnologia**, v. 5, n. 1, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.2202/1941-6008.1113>. Acesso em: 27 nov. 2024.

Yergeau, M. **Authoring autism: On rhetoric and neurological queerness**. Durham: Duke University Press, 2018.

ZARAGOZA, J. M. E. **Mal-Estar Docente:** A Sala De Aula E A Saúde Dos Professores. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.